



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

RAFAEL DA CUNHA LARA

SOB O SIGNO DE JANO: TENSIONAMENTOS NO TRABALHO
DOCENTE COM USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Florianópolis
2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

RAFAEL DA CUNHA LARA

**SOB O SIGNO DE JANO: TENSIONAMENTOS NO TRABALHO
DOCENTE COM USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação. Orientador: Professor Dr. Lucídio Bianchetti. Coorientadora: Professora Dr.^a Elisa Maria Quartiero.

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca
Universitária da UFSC.

Cunha, Rafael

Sob o signo de Jano: Tensionamentos no trabalho docente
com usos de tecnologias digitais na pós-graduação stricto
sensu / Rafael Cunha ; orientadora, Lucídio Bianchetti ;
coorientador, Elisa Maria Quartiero. - Florianópolis, SC, 2016.
393 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Trabalho docente. 3. Tecnologias digitais.
4. Pós-graduação. I. Bianchetti, Lucídio. II. Quartiero, Elisa
Maria. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"SOB O SIGNO DE JANO: TENSIONAMENTOS NO TRABALHO DOCENTE COM USOS DE
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-
Graduação em Educação do Centro de Ciências
da Educação em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 04/03/2016

Dr. Lucídio Bianchetti (PPGE/UFSC-Orientador)

Dra. Elisa Maria Quartiero (UDESC/SC-Co-orientadora)

Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin (UFScar/SP-Examinador)

Dr. Mucir Fernando Viegas (UNESC/RS-Examinador)

Dra. Valéria de Bettio Mattos (UFFS/SC-Examinadora)

Dra. Roseli Zen Cerny (PPGE/UFSC-Examinadora)

Dr. Gildo Volpato (UNESC/SC-Suplente)

Dra. Mônica Fantin (PPGE/UFSC-Suplente)

RAFAEL DA CUNHA LARA

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2016

Ione Ribeiro Valle
Coordenadora PPGE/UFSC
Portaria nº 1746/2014/GR

*Ao meu pai Ely (in memoriam) e à
minha mãe Lorena, trabalhadores
simples que, apesar das
adversidades impostas pela
materialidade, jamais mediram
esforços para proporcionar aos
filhos o que a vida lhes negou,
como a escolarização.*

*Aos mestres de ontem e de hoje,
sem os quais
a educação não seria possível.*

*Aos, assim como eu,
trabalhadores-estudantes, forjados
no e pelo campo trabalho-
educação.*

AGRADECIMENTOS

A máxima “lembrar é esquecer” é prodigiosa quando se tem uma lista (enorme) de nomes para serem lembrados, com possibilidade de esquecimento de alguns não menos importantes no processo e consecução de uma tese que, afinal, também é um processo formativo e, portanto, histórico. Na passagem de mais um ciclo formativo, é impossível não lembrar e registrar os agradecimentos aos mestres e mediadores que, em algum momento e de algum modo, contribuíram nesse processo de formação.

Além deles, agradeço, primordialmente, aos participantes da pesquisa por dedicarem seu tempo – inclusive de descanso – e disposição, o que nos possibilitou ter acesso a informações imprescindíveis para a consecução da tese.

Agradeço, também, aos professores do PPGE/UDESC, Celso Carminati, Geovana Lunardi, Martha Kaschny Borges e Vera Gaspar, por aceitarem o convite de participar do piloto de pesquisa e, principalmente, por enviarem suas sugestões de melhorias do instrumento de coleta de dados.

Aos professores do PPGE/UFSC, em especial às professoras Gilka Girardello, Mônica Fantin e Olinda Evangelista e ao professor Paulo Sérgio Tumolo, agradeço pelo aprendizado, pela mediação e interlocução com os autores clássicos e contemporâneos, pelas oportunidades formativas, momentos de reflexão e socialização do conhecimento.

Agradeço, ainda, aos professores da banca, em especial aos professores e professoras que participaram do ritual de qualificação da tese, Antônio Zuin, Moacir Viegas, Roseli Cerny e Valéria Mattos, pela leitura atenta, pelas contribuições, discussões e sugestões no sentido de adensar o processo de pesquisa.

De modo especial, agradeço aos familiares a compreensão pelas ausências, pelos adiamentos de visitas e pelo encurtamento delas quando ocorriam, bem como por não estar presente em momentos importantes. E, ao mesmo tempo, pela confiança e torcida para o êxito desta etapa. Mas, principalmente, pela vivência e partilha que, de algum modo, se manifesta em meu processo formativo e, por conseguinte, nesta tese.

Aos amigos, de perto e de longe, agradeço pelos convites – muitos dos quais recusados – para “sair da tese”, e pela compreensão pelas ausências sociais. Igualmente, agradeço pela torcida e palavras de incentivo, presenciais e/ou digitais, e pela expectativa comumente

manifestada em frases como “e aí, já acabou a tese?”, durante o processo de doutorado. Em especial, agradeço àqueles e àquelas que se dispuseram a contribuir com as discussões, revisão do trabalho, indicações de autores e empréstimos de livros, bem como com reflexões sobre o objeto de estudo.

Agradeço à Timy, (in)cansável parceira de tese, por, frequentemente, me lembrar que era preciso parar, quando o trabalho de escrita irrompia madrugadas.

Agradeço aos colegas de trabalho pela preocupação com as rotinas e por darem apoio quando se faziam necessário reajustes de horário, na medida do possível, para conciliar compromissos profissionais e acadêmicos no decorrer dos quatro anos de doutorado. Sem esta possibilidade de reajustes não seria possível a conclusão do curso e da pesquisa dentro dos prazos regulares.

Aos colegas do PPGE/UFSC, com quem muitos dos quais a amizade ficará para além do tempo de doutorado, agradeço pela oportunidade de convívio, por partilharem as angústias e sofrimento da escrita da tese, mas também pela socialização de reflexões, saberes, experiências e conhecimento durante as aulas.

Em especial, agradeço aos colegas e amigos do Grupo TRACES pela acolhida, pelos profícuos momentos de socialização (de experiências, vivências, aprendizado), pelas parcerias e comprometimento coletivo. Por contribuírem e por *pré-qualificarem* e *requalificarem* as diferentes etapas do processo de escrita, pelas indicações de leitura, pelas discussões e pela criação de um ambiente coletivo de aprendizagem.

Por fim, agradeço aos meus orientadores, prof. Lucídio e prof.^a Elisa, pelas orientações, mediações, indicações de leitura, interlocuções no processo de coleta de dados, leitura atenta dos textos em processos de idas e vindas, troca de e-mails e conversações, cada qual convertida em atividade formativa e momentos de aprendizagem. Agradeço, principalmente, pela paciência e compreensão nos diferentes momentos do processo, que envolveu ritmos mais morosos e menos intensos de produção, os vínculos estabelecidos, a cumplicidade e a confiança dos orientadores, bem como a autonomia dispensada na medida certa, itens que foram fundamentais para a consecução do processo.

Necessário se tornou desenvolver tantos discursos bem informados e sóbrios sobre os efeitos e impactos das tecnologias, quanto constatações sobre os medos e promessas que cada momento histórico-social produz. Para isso, antes de tudo, é preciso viver as tecnologias. Se vamos falar de tecnologias, temos de estar nelas, e não simplesmente mirá-las com arrogância do ponto de vista aéreo de um escritório. Temos de nos inteirar não apenas dos traços mais evidentes que gritam na ponta do iceberg, mas constantemente medir a sua temperatura submersa. Esta pode estar gestando transformações que ainda não aparecem na superfície.
(SANTAELLA, 2010, p. 21).

Com frequência se diz que estamos em meio a uma fase de transição, na passagem de uma “era” a outra, que estaria apenas no começo. Pressupõe-se um momento instável, de adaptações sociais e subjetivas, que podem se estender por uma ou duas gerações, antes que se firme uma nova era de relativa estabilidade. A representação contemporânea global como nova era tecnológica implica, entre outros, na aparente inevitabilidade histórica que se atribui a mudanças econômicas de larga escala e a microfenômenos da vida cotidiana. A concepção de mudança tecnológica como processo semiautônomo, impulsionado por um processo de autopoiesis ou de auto-organização, permite que se aceitem como circunstâncias necessárias, inalteráveis,

muitos aspectos da realidade social contemporânea. A inserção equivocada dos produtos e ferramentas mais visíveis numa linha explicativa [...] omite as técnicas mais importantes inventadas nos últimos 150 anos: os diversos sistemas para administração e controle de seres humanos. (CRARY, 2014, p. 45).

As tecnologias [...] não criaram a exploração de modo direto, mas criaram as condições para a exploração. Veja esta pesquisa com todos esses dados... redundará em um artigo que será lido por alguns, mas trará alguma contribuição para a melhoria do trabalho docente na pós-graduação? Ficarei torcendo para que possa fazer a denúncia e por isso aceitei usar meu tempo livre (?) para responder a este questionário. (Depoimento de uma das professoras pesquisadas).

As TD invadiram nossas vidas e alteraram nossa forma de pensar e ver o mundo. Não vivemos/vivo sem ela. Não consigo me imaginar sem uso a tudo isso e sempre temos que aprender coisas novas. (Depoimento de uma das professoras pesquisadas).

RESUMO

Nesta tese, investigamos os processos de trabalho dos professores que atuam na pós-graduação (PG) *stricto sensu* em Educação a partir da incorporação das tecnologias digitais (TD) no seu cotidiano. A análise teve como objetivo entender e evidenciar os significados e sentidos que emergem da tensão entre o movimento de inserção das TD, as possíveis mudanças nos processos de trabalho, as resistências e adesões e os desdobramentos para a vida pessoal desses professores. No estudo, de abordagem quali-quantitativa, admitimos como pressuposto a existência de ambiguidades e dubiedades que marcam o processo de incorporação das TD nos processos de trabalho na PG, cada vez mais naturalizadas. Os sujeitos da pesquisa, dentro da proposta metodológica do estudo de caso múltiplo, foram professores que atuam nos cursos de doutorado de Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades públicas, particulares, comunitárias e confessionais das cinco regiões geográficas brasileiras. Em um universo de 1.169 professores, os pesquisados alinham-se entre posições que denunciam os efeitos negativos da inserção das TD, sobretudo pela extensificação do trabalho para outros tempos e espaços de não trabalho, incluindo um estado de total atenção às demandas que podem chegar a qualquer instante via tecnologias digitais e móveis. De outro lado, professores que destacam aspectos positivos, como o acesso aos pares, contato com pesquisadores estrangeiros, acesso à informação e ao conhecimento produzido em menor escala de tempo e maior de abrangência. Em menor número, há professores que ressaltam a ambivalência da inserção das TD e outros que não percebem alterações significativas no trabalho. A relação entre as condições de trabalho na PG e aspectos da cultura digital, como mobilidade, borramento de fronteiras e simultaneidade, sugere a emergência de uma condição ubíqua de trabalho docente, maximizando tempos e espaços de produção.

Palavras-chave: Trabalho docente. Tecnologias digitais. Pós-graduação.

ABSTRACT

In this thesis, we investigate the work processes of the professors who work in the *stricto sensu* postgraduate programs (PG) in Education from the incorporation of digital technologies (DT) in their daily lives. The analysis aimed to understand and highlight the significance and meanings that emerge from the tension between: the insertion movement of the DT, the possible changes in the work processes, the resistance and adhesion and the consequences for the personal lives of these professors. In this qualitative and quantitative approach study, we assume the existence of ambiguities marking the incorporation of the DTs to the work processes in the PG, which are being increasingly naturalized. The subjects of the research, within the methodological approach of multiple case study, were professors who work in the Doctoral degree from the Postgraduate Program in Education of public, private, community and religious universities of the five Brazilian geographical regions. In a universe of 1,169 professors, the respondents line up between positions that denounce the negative effects of the DTs insertion, especially due to the extension of the work for other times and spaces of non-work, including a state of total attention to the demands that can come at any time via digital and mobile technologies, on the one hand. On the other hand, there are professors who highlight positive aspects, such as access to peers, contact with foreign researchers, access to information and knowledge produced in smaller time scale and larger coverage. Outnumbered, there are professors who underscore the ambivalence of the DT insertion and others who do not notice significant alterations at work. The relationship between working conditions in the PG and aspects of the digital culture, such as mobility, border blurring and concurrency, suggests the emergence of a ubiquitous condition of teaching practice, maximizing time and production spaces.

Keywords: Teaching practice. Digital technologies. Postgraduation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AT: Apoio Técnico
BM: Banco Mundial
Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT: Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FMI: Fundo Monetário Internacional
FNDE: Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
ICT: *Information and Communication Technology*
IES: Instituições de Ensino Superior
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
NTIC: Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PG: Pós-Graduação
PNPG: Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG: Programa de Pós-Graduação
PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação
REDESTRADO: *Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente*
REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TD: Tecnologias Digitais
TIC: Tecnologias da Informação e da Comunicação
TRACES: Trabalho e Conhecimento na Educação Superior
UAB: Universidade Aberta do Brasil
UCA: Um Computador por Aluno
UE: União Europeia
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Palavras-chave da pesquisa e suas variações nas produções analisadas | 98 |
| Quadro 2 – Matriz de leitura de produções acadêmicas analisadas, por tema | 99 |
| Quadro 3 – Relação de periódicos Qualis A1 e A2 e quantidade de artigos 2009-2015 | 102 |
| Quadro 4 – Produções acadêmicas sobre trabalho docente na PG (2009-2015)* | 107 |
| Quadro 5 – Cursos de Doutorado em Educação integrantes da pesquisa por ano de criação: caracterização geral – 2015 | 125 |
| Quadro 6 – Percentual de participantes da pesquisa por curso de Doutorado em Educação | 138 |
| Quadro 7 – Percentual de participantes da pesquisa por dependência administrativa das IES | 140 |
| Quadro 8 – Tipo de enquadramento funcional por tipo de contrato de trabalho | 143 |
| Quadro 9 – Frequência de uso das TD no contexto pessoal dos professores | 148 |
| Quadro 10 – Percentual de professores e principais atividades desenvolvidas por eles nas universidades | 151 |
| Quadro 11 – Tipos de salas que os professores dispõem na universidade para a realização de suas atividades | 160 |
| Quadro 12 – Equipamentos existentes nas salas em que os professores trabalham | 160 |
| Quadro 13 – Apoio técnico na universidade para questões de informática | 164 |
| Quadro 14 – Atividades desempenhadas pelo apoio técnico | 166 |
| Quadro 15 – Frequência de atividades em que são utilizadas as TD na PG (%) | 171 |
| Quadro 16 – Caracterização dos usos das TD no contexto pessoal entre professores que apresentam e não apresentam dificuldades para uso das tecnologias na PG | 194 |
| Quadro 17 – Comparação entre o grupo geral (G) de professores e específico (E) sobre os usos sociais das TD (%) | 196 |
| Quadro 18 – Dimensões menos impactadas pela inserção das TD | 207 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 19 – Caracterização da inserção/incorporação das TD no trabalho na PG (%)..... | 210 |
| Quadro 20 – Nível de concordância das mudanças de opinião sobre as TD a partir dos seus usos na PG (%)..... | 217 |
| Quadro 21 – Diferenças no trabalho na PG do período atual com outros em que as TD eram menos presentes (%) | 220 |
| Quadro 22 – Eixos e categorias das alterações no trabalho docente na PG com a inserção das TD – por número de ocorrências | 237 |
| Quadro 23 – Ambivalências nas representações feitas pelos professores acerca das alterações nas condições de trabalho na PG com a inserção das TD | 294 |
| Quadro 24 – Ambivalências nas representações feitas pelos professores acerca das alterações no trabalho na PG com a inserção das TD na dimensão espaço-temporal* | 297 |
| Quadro 25 – Ambivalências nas representações feitas pelos professores acerca das alterações no trabalho na PG com a inserção das TD na dimensão informacional | 301 |
| Quadro 26 – Ambivalências nas representações feitas pelos professores acerca das alterações no trabalho na PG com a inserção das TD na dimensão pedagógica | 304 |
| Quadro 27 – Ambivalências nas representações feitas pelos professores acerca das alterações no trabalho na PG com a inserção das TD no âmbito das relações interpessoais..... | 305 |
| Quadro 28 – Ambivalências nas representações feitas pelos professores acerca das alterações no trabalho na PG com a inserção das TD com relação à ampliação de possibilidades..... | 307 |
| Quadro 29 – Relações entre uso das TD e aumento da produtividade acadêmica..... | 309 |
| Quadro 30 – Relações entre uso das TD e intensificação do trabalho (%) | 313 |
| Quadro 31 – Relações entre uso das TD e extensificação do trabalho na avaliação dos professores pesquisados (%)..... | 318 |
| Quadro 32 – Uso de dispositivos móveis em contextos da PG | 321 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Concentração dos cursos de doutorado na área de Educação em funcionamento no Brasil – 2015..... | 123 |
| Gráfico 2 – Concentração de professores do universo da pesquisa..... | 131 |
| Gráfico 3 – Nível de dificuldade de acesso às informações junto aos PPGEs | 133 |
| Gráfico 4 – Questionários respondidos durante os meses de coleta de dados | 135 |
| Gráfico 5 – Número de vezes de envio do questionário aos PPGE (%)..... | 136 |
| Gráfico 6 – Concentração de questionários respondidos por UF | 141 |
| Gráfico 7 – Percentual de participação dos professores por região geográfica..... | 142 |
| Gráfico 8 – Faixa etária dos participantes da pesquisa..... | 142 |
| Gráfico 9 – Perfil dos participantes da pesquisa por tempo de atuação no doutorado..... | 143 |
| Gráfico 10 – Número de professores e de respectivos orientandos por nível de ensino..... | 154 |
| Gráfico 11 – Comparação de infraestrutura universidade-residência do professor para realização do trabalho da PG..... | 158 |
| Gráfico 12 – Frequência de uso mais intensa das TD para a realização das atividades – comparação entre os grupos que dispõe e não dispõe de TD em salas próprias na universidade..... | 189 |
| Gráfico 13 – Frequência de uso mais intensa das TD para a realização das atividades – comparação entre os grupos que possuem e não possuem dificuldades técnicas | 191 |
| Gráfico 14 – Comparação entre o grupo geral (G) de professores e específico (E) sobre disponibilidade de salas em que trabalham | 197 |
| Gráfico 15 – Comparação sobre disponibilidade de TD nas salas em que trabalham..... | 198 |
| Gráfico 16 – Comparação entre o grupo geral (G) de professores e específico (E) sobre as atividades designadas ao apoio técnico..... | 199 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| UMA INTRODUÇÃO NECESSÁRIA..... | 27 |
| Pressupostos, problemática e hipóteses de trabalho..... | 37 |
| Objetivos..... | 43 |
| Pressupostos metodológicos..... | 44 |
| 1 TECNOLOGIAS, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A SOCIEDADE EM REDE E A CULTURA DIGITAL SOB AS FACES DE JANO ... | 51 |
| 1.1 A CENTRALIDADE DAS TD NOS DISCURSOS DO TEMPO PRESENTE: FETICHISMO E DETERMINISMO TECNOLÓGICO RENOVADOS? | 54 |
| 1.2 DO DETERMINISMO AO FETICHISMO TECNOLÓGICO .. | 63 |
| 1.3 TRABALHO NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA E INFORMACIONAL: (RE)PRODUÇÃO DE CONSENSOS E QUESTÕES PARA DEBATE | 67 |
| 1.3.1 Trabalho e inserção de tecnologias nos processos produtivos: a promessa da sociedade da informação?..... | 70 |
| 1.3.2 Dinâmicas entre trabalho, tecnologias e educação: as teses da sociedade da informação e do conhecimento em xequê | 74 |
| 1.4 DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO À CULTURA DIGITAL: A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO..... | 79 |
| 1.4.1 Novos elementos da cultura digital: a ‘ameaça’ dos nativos digitais e novas demandas colocadas ao professor | 85 |
| 2 O TRABALHO DOCENTE NA PG COM O USO DE TD: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A TEMÁTICA | 93 |
| 2.1. ORGANIZAÇÃO DA BASE EMPÍRICA “PRODUÇÕES ACADÊMICAS” | 94 |
| 2.2 PEÇAS INCOMPLETAS NA REVISÃO DE LITERATURA | 106 |
| 2.2.1 Múltiplas dimensões que envolvem o trabalho docente na PG <i>stricto sensu</i> : a busca para compor o quebra-cabeça..... | 109 |
| 2.2.2 Onde estão as TD nesta revisão de literatura? | 118 |
| 3 TRABALHO DOCENTE NA PG: APORTES PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS USOS DAS TD NOS PROCESSOS DE TRABALHO | 121 |
| 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS RELACIONADOS À DIMENSÃO EMPÍRICA ENVOLVENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA | 122 |
| 3.1.1 Processo de coleta de dados | 131 |
| 3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 139 |

| | |
|--|-----|
| 3.3 DO UNIVERSAL AO PARTICULAR E DE VOLTA: O TRABALHO DOCENTE NA PG NO CONTEXTO ANALISADO | 145 |
| 3.3.1 Caracterização dos professores que trabalham na PG e suas relações com as TD..... | 147 |
| 3.3.2 Caracterização das condições em que se realiza o trabalho com as TD..... | 150 |
| 3.3.2.1 Multiplicidade de tarefas e atividades | 150 |
| 3.3.2.2 Sob o signo de Jano – e Saturno: sobre tempos de trabalho..... | 155 |
| 3.3.3 Caracterização dos contextos em que se realiza o trabalho docente com as TD | 157 |
| 3.3.3.1 Estrutura física e equipamentos disponíveis..... | 158 |
| 3.3.3.2 Necessidade de utilizar as TD na PG: indução ou opção?..... | 161 |
| 3.3.3.3 Formação e apoio técnico para uso das TD | 163 |
| 3.3.4 Apoio técnico ou terceirização da precarização/intensificação? | 165 |
| 4 CARACTERIZAÇÃO E USOS DAS TD NO TRABALHO DOCENTE NA PG | 169 |
| 4.1. CARACTERIZAÇÃO DO USO DAS TD NOS PROCESSOS DE TRABALHO | 170 |
| 4.1.1 Predominância de uso das TD entre os professores..... | 172 |
| 4.1.2 Uso das TD relacionadas ao ensino na PG | 174 |
| 4.1.3 Uso das TD relacionadas à orientação | 176 |
| 4.1.4 Uso das TD relacionadas à pesquisa..... | 178 |
| 4.1.5 Uso das TD relacionadas à pesquisa e publicização da produção | 180 |
| 4.1.6 Uso das TD na orientação, pesquisa, publicização e processo comunicacional | 183 |
| 4.2 FREQUÊNCIA DE USO DAS TD E CAPITAL CULTURAL TECNOLÓGICO..... | 186 |
| 4.2.1 Relação entre a frequência de usos, dificuldades técnicas e disponibilidade de infraestrutura tecnológica..... | 187 |
| 4.2.2 Um perfil dos professores que “sempre” utilizam as TD.... | 195 |
| 5 TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DA PG COM BASE NOS USOS DAS TD: MELHORIAS E (DES)VANTAGENS..... | 203 |
| 5.1 TRABALHO NA PG COM A INSERÇÃO/INCORPORAÇÃO DAS TD: ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS | 204 |
| 5.1.1 Uso das TD e alterações no modo de trabalhar: sob o signo de Jano..... | 211 |

| | |
|--|-----|
| 5.1.2 Ambiguidades acerca das melhorias provocadas pela inserção das TD no trabalho docente na PG..... | 214 |
| 5.2 VANTAGENS E DESVANTAGENS PROMOVIDAS PELAS TD: ENTRE CONSENSOS E AMBIGUIDADES..... | 219 |
| 5.2.1 Quando não são observadas diferenças no trabalho com uso das TD..... | 221 |
| 5.2.2 Falsas desvantagens | 225 |
| 5.2.3 Tensionamentos entre vantagens e desvantagens de uso das TD | 226 |
| 6 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS DOCENTES ÀS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO NA PG COM OS USOS DAS TD | 233 |
| 6.1 QUANDO A INSERÇÃO DAS TD NA PG NÃO ACARRETA ALTERAÇÕES NO TRABALHO | 239 |
| 6.2 OS ASPECTOS NEGATIVOS DA INSERÇÃO DAS TD: DENÚNCIAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO | 241 |
| 6.2.1 Invasão de tempos e espaços de não trabalho: a disponibilidade para o trabalho em tempo integral | 242 |
| 6.2.2 Aumento do volume e intensificação de ritmos de trabalho | 251 |
| 6.2.3 Controle sobre o professor, mal-estar e adoecimento | 257 |
| 6.3 AS TD COMO ALIADAS: AS MELHORIAS NO TRABALHO DOCENTE NA ESTEIRA DA DIGITALIZAÇÃO | 261 |
| 6.3.1 Facilidades na comunicação com colegas e alunos..... | 262 |
| 6.3.2 Acesso à informação, pesquisas e produção científica em geral | 265 |
| 6.3.3 Produção e organização de materiais de ensino, orientação e pesquisa..... | 267 |
| 6.3.4 Otimização de tempos, espaços e organização de processos | 271 |
| 6.4 AS DUAS FACES DA INSERÇÃO DAS TD NOS PROCESSOS DE TRABALHO..... | 274 |
| 6.4.1 As TD como potencializadoras, concomitantemente, de aspectos positivos e negativos das condições de trabalho e produtividade na PG | 275 |
| 6.4.2 Tensionamentos no processo de inserção das TD no trabalho docente em relação a tempos, espaços e velocidade de respostas..... | 282 |
| 6.4.3 Algumas questões sobre relações interpessoais e manuseio das TD..... | 283 |

| | |
|--|-----|
| 6.5 A DESCONECTOPIA COMO ESTRATÉGIA, O DESCANSO COMO NECESSIDADE, ABANDONAR O TRABALHO COMO ‘OPÇÃO’ | 284 |
| 7 RELAÇÕES ENTRE AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE NA PG E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS USOS DAS TD | 289 |
| 7.1. REPRESENTAÇÕES DAS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE COM O USO DAS TD | 290 |
| 7.1.1 Representação das alterações no trabalho com o uso das TD em relação às condições de trabalho..... | 293 |
| 7.1.2 Representação das alterações no trabalho com o uso das TD em relação à dimensão espaço-temporal de trabalho..... | 297 |
| 7.1.3 Representação das alterações no trabalho com o uso das TD em relação à dimensão informacional | 301 |
| 7.1.4 Representação das alterações no trabalho com o uso das TD em relação à dimensão pedagógica..... | 303 |
| 7.1.5 Representação das alterações no trabalho com o uso das TD em relação aos relacionamentos interpessoais..... | 304 |
| 7.1.6 Representação das alterações no trabalho com o uso das TD em relação à ampliação de possibilidades | 306 |
| 7.2 RELAÇÕES ENTRE A INCORPORAÇÃO DAS TD E AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PG | 308 |
| 7.2.1 Relações entre uso das TD e produtividade e produtivismo | 308 |
| 7.2.2 Relações entre uso das TD e intensificação do trabalho docente..... | 311 |
| 7.2.3 Relações entre uso das TD e extensificação das atividades dos professores | 315 |
| 7.2.4 Relações entre práticas da cultura digital e o trabalho docente: mobilidade..... | 320 |
| 7.3 A EMERGÊNCIA DE UM TRABALHO UBÍQUO: APORTES PARA DISCUTIR O TRABALHO DOCENTE NA PG COM USO DE TECNOLOGIAS | 323 |
| 7.3.1 Ubiquidade no cotidiano da PG: tensões e redefinições de lugares..... | 325 |
| 7.3.2 Trabalho ubíquo na PG: trabalho <i>full time</i> , professor atemporal | 328 |
| CONSIDERAÇÕES, ANTES DE FINAIS, PROVISÓRIAS | 333 |
| REFERÊNCIAS..... | 347 |
| APÊNDICES..... | 373 |

UMA INTRODUÇÃO NECESSÁRIA

Nesta tese, discutimos e analisamos quais são e de que modo se manifestam os tensionamentos nos processos de trabalho docente na pós-graduação (PG) *stricto sensu* com a incorporação das tecnologias digitais (TD) ao seu cotidiano. O estudo do qual resulta este trabalho envolveu 1.169 professores de 48 cursos de Doutorado em Educação das cinco regiões brasileiras, dos quais 293 responderam ao questionário de pesquisa. Consideramos, como ponto de partida, que o trabalho docente na PG ocorre no contexto de uma sociedade em que as TD ocupam lugar central, da emergência da cultura digital e de um modelo operacional de universidade (CHAUI, 1999; 2003) na qual impera uma lógica produtivista induzida pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) dentro do chamado “modelo Capes de avaliação” (SGUISSARDI, 2006). Nesse sentido, evocamos o personagem mitológico Jano como metáfora para explicitar os diferentes aspectos que permeiam o processo de inserção e incorporação das TD ao trabalho docente na PG: de um lado, fatores e condicionantes sociais e econômicos que marcam a historicidade do trabalho e da tecnologia e, de outro, a emergência de um paradigma chamado de cultura digital (LEMONS, 2008; SANTAELLA, 2010). Como locus de intersecção desses movimentos encontra-se a PG *stricto sensu* brasileira, sob uma lógica produtivista e em um contexto de trabalho docente intensificado, extensificado e precarizado – questões que serão desdobradas no decorrer do texto.

Na mitologia romana, Jano aparece como um rei que acolheu de forma benevolente o deus Saturno (Chronos, na mitologia grega) e, em contrapartida, foi recompensado com o dom de ciência sobre o passado e o futuro (MÉNARD, 1991; MAGNO, 1935). Dividindo seu reinado com Saturno (que civilizou o povo, deu-lhes leis e introduziu a ciência e a tecnologia do cultivo), Jano governou a região do Lácio, na Itália, em sua época de maior prosperidade e abundância. Em Roma, era cultuado como divindade que organiza e regula o mundo, a prosperidade, a transição e passagem (o mês de janeiro era dedicado a ele). Jano é retratado sempre com duas faces voltadas para direções opostas, e embora classicamente essa representação esteja relacionada à transição entre passado e futuro, a

escassez de registros dessa divindade essencialmente romana¹ favoreceu o surgimento de versões do mito que expressam que as faces opostas representam também a personalidade ambígua de Jano, ora benevolente, ora punitiva (MÉNARD, 1991).

A tese central de nossa pesquisa é a de que, tal como a analogia ao personagem mitológico Jano, o processo de incorporação das TD no trabalho docente na PG congrega tensionamentos e ambiguidades: traz melhorias para os processos de trabalho e propicia maior facilidade de acesso aos pares, à comunidade científica e ao conhecimento socialmente produzido, ao passo que o ganho de tempo para a realização das atividades não reverte em melhores condições de trabalho. Ao contrário, para além dos aspectos positivos, o uso das TD também propicia a invasão de tempos e de espaços de não trabalho dos professores da PG, ocasionando “trabalho em tempo integral” e instaurando uma “cultura de total disponibilidade do orientador”, como pode ser apreendido dos depoimentos dos participantes da pesquisa². No mesmo sentido, sob a égide do modelo Capes de avaliação e financiamento, o emprego das TD nos processos de trabalho na PG propiciam, nas palavras de Mancebo (2009, p. 208-209), um “volume sempre crescente de procedimentos, atualmente ao encargo dos docentes, que lhes são determinados por e-mails³, celulares, em qualquer tempo e local”, além de favorecer o redimensionamento de atividades burocráticas que passam a compor a agenda do professor. A autora acrescenta, a esse contexto, a necessidade de uso de vários sistemas informatizados e “avaliativos, que exigem cada vez mais o preenchimento de formulários, que por sua vez alimentam

¹ A divindade Jano não possui um equivalente grego, ao contrário da maioria dos personagens mitológicos clássicos, conforme atesta Ménard (1991, p. 43-44): “[Jano], divindade latina que nunca foi admitida pelos gregos [...] não tem lenda e as suas imagens só se veem em antigas moedas”, advindo daí diversas interpretações possíveis para a “dupla face” do personagem, incluindo as ambiguidades e ambivalências de suas representações.

² Alertamos que o nosso entendimento é a de que esse movimento ambíguo não pode ser explicado pelos usos das TD em si mesmos, mas pelo modo de trabalhar e produzir instaurado na PG a partir de uma lógica neoliberal produtivista, que, de todo modo, se vale dessas tecnologias para a consecução e (re)produção dessa lógica.

³ Neste trabalho adotamos a grafia recomendada pela Academia Brasileira de Letras (2009), em seu Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa vigente, para as palavras “e-mail”; “on-line” e “off-line”.

modernos sistemas de contabilidade e controle” (*ibidem*) do trabalho docente na PG.

As diferentes representações do mito e “as duas faces de Jano” apresentam, nessa perspectiva, terreno fértil para analogias a aspectos subjacentes à incorporação das TD nos processos de trabalho dos professores de PG *stricto sensu*. Dentre eles, o primeiro está relacionado à conotação da figura controversa de Jano, cujas duas faces remetem a ambiguidades entre a benevolência e a punição, o que nos leva a ponderar essa dupla e paradoxal relação dos usos das TD em nossa sociedade – em especial no que se refere ao trabalho – na qual uma das faces (a benevolente) prevalece nos dispositivos discursivos da sociedade e nos fenômenos aparentes de que o emprego das tecnologias leva, inexoravelmente, ao progresso. No caso da PG, por exemplo, essa face benevolente aparece na forma de otimização de alguns processos que a utilização das TD proporcionou, livrando professores e pesquisadores de exaustivos trabalhos mais *artesanais* ou contribuindo em aspectos como a comunicação com a comunidade acadêmica e o acesso mais facilitado ao conhecimento produzido.

Em segundo lugar, a reputação de Jano como divindade que representa a passagem, a transição e a mudança atreladas à prosperidade. Analogamente, tal representação pode ser ligada aos discursos acerca das promissoras inovações tecnológicas no trabalho e na educação – por exemplo, sobre a proliferação de empregos qualificados e sobre as tecnologias enquanto fator para revolucionar a educação –, questões que são controversas. Em paralelo, a especulação de que vivemos uma época revolucionária e de transformações sem precedentes, juntamente com o contexto apregoadado por organismos internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) de que vivemos a passagem da sociedade da informação para a (mais promissora ainda) sociedade do conhecimento, nas quais a inovação tecnológica e os usos das TD têm papel fundamental (BINDÉ, 2007).

E, por fim, a representação clássica de Jano com duas faces apontando para direções opostas, em função do seu poder de ciência sobre o passado e o futuro, como analogia aos discursos que centram nas TD as potencialidades para um futuro inexoravelmente ‘melhor’, para um ‘admirável mundo novo’ (CATTANI; HOLZMANN, 2011; BIANCHETTI; THIESEN, 2014), em analogia à obra de Aldous Huxley

(1894-1963), que descreve um futuro excessivamente tecnologizado⁴. Em nossa pesquisa, essa faceta de Jano está relacionada aos ganhos e às vantagens que a inserção das TD provocou nos processos de trabalho na PG, que, por sua vez, precisam ser relativizados em um contexto de aumento da produtividade versus produtivismo acadêmico; redimensionamento de tempos e espaços versus intensificação e extensificação do trabalho; otimização de processos de trabalho versus mais trabalho, dentre outros.

Cabe ressaltar, no entanto, que os fatores de tensionamento no trabalho docente *sob o signo de Jano*⁵, ao qual nos referimos nesse estudo, não podem ser explicados nem discutidos pelas tecnologias em si mesmas, visto que, embora elas contenham políticas (CUPANI, 2015), são meios, e não entidades com vida própria para determinar, em última instância, processos de trabalho mais precários ou mais profícuos (VIEIRA PINTO, 2005). Entendemos que as TD não se desenvolvem apartadas do modo de produção capitalista. Antes disso, a lógica neoliberal converte as tecnologias que produz em insumos e elas mesmas em mercadorias. Paradoxalmente, as TD contém os traços do desenvolvimento da produção social, mas os resultados dessa produção são, em geral, privados. Isso implica que o uso das TD são, ao mesmo tempo, uma contestação à ordem hegemônica – como as práticas instauradas sob a contracultura digital, o ciberativismo e a cultura *hacker*, na qual o exemplo do *Wikileaks* é emblemático – e a reprodução dessa mesma ordem, pelo consumo cultural mais ou menos intensificado dos conteúdos, da propaganda ideológica e dos produtos gerados pela lógica neoliberal.

Em nossa investigação, partimos da premissa de que, com o advento da chamada ‘sociedade da informação’ e/ou ‘do conhecimento’ em rede⁶ (CASTELLS, 1999; BINDÉ, 2007) e da cultura digital

⁴ A esse respeito, ver a obra *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley (2009).

⁵ O título incidental que escolhemos para essa tese faz referência à obra *Sob o signo de Saturno*, de Susan Sontag (1980).

⁶ Nos discursos predominantes sobre uma “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”, tais noções apresentam-se como dado conhecido da realidade e não como conceitos a serem problematizados e discutidos. Acrescenta Castilho (2011, p. 15) que se trata de uma sociedade “descrita, em mais de uma oportunidade, como algo por vir, uma tendência emergente ou que

(LE MOS, 2008), novos e complexos ingredientes foram introduzidos no debate – cujos enfoques e perspectivas são, muitas vezes, antagônicos – sobre as repercussões da inserção e dos usos de TD nos processos de trabalho em geral, assim como no âmbito social, político, econômico, cultural da sociedade contemporânea (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2008; LÉVY, 1993; PISANI; PIOTET, 2009; ANTUNES; BRAGA, 2011; HARVEY, 2012; SANTAELLA, 2013). Os desdobramentos desse movimento para as pessoas em geral e para os trabalhadores em particular conjugam-se, de um lado, nos discursos de entusiastas da utopia tecnológica que veem nas TD elementos para a superação da degradação do trabalho, a difusão de empregos qualificados (CASTELLS, 1999), a emergência de uma *ciberdemocracia* planetária (LE MOS; LÉVY, 2010) e a promessa de flexibilidade para se trabalhar, via tecnologias digitais, em qualquer tempo e qualquer lugar; por outro, esse movimento desdobra-se em uma série de críticas que emergem na esteira do que é considerada a pretensa sociedade global do conhecimento (BINDÉ, 2007), digitalmente interconectada. Dentre elas, encontramos as críticas sobre a diminuição de empregos qualificados; a desqualificação (e incessante necessidade de requalificação de modo cada vez mais intenso) dos trabalhadores para acompanhar o ritmo frenético das transformações dos processos produtivos (MANCIBO, 2009) em decorrência da inserção de tecnologias no âmbito do novo capitalismo (SENNETT, 2006). Acrescenta Mancibo (2009, p. 209) que, “em muitos casos, essas ‘novas qualificações’ implicam a necessidade de uma formação mais ampla por parte dos homens, que a promovem por conta própria”. Além disso, temos o desemprego tecnológico (BASTOS, 2011), oriundo da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, que com frequência ocasiona a expulsão do trabalhador do sistema produtivo – acentuando as desigualdades sociais, a precarização estrutural do trabalho (ANTUNES, 2005) e todos os seus desdobramentos políticos, econômicos e educacionais. E, ainda, temos fatores como o redimensionamento de tempos e espaços de trabalho e não trabalho e aquilo que Sennett (2012) chamou de “flexitempo”, que embora parecendo prometer uma recompensa de maior liberdade ao trabalhador, engendra novas formas de controle – frequentemente com a ampliação de tempos de trabalho. Na esteira das críticas e esse ritmo intenso de viver e produzir, temos que a

se impõe, como uma realidade consolidada”. Retomaremos essa questão no Capítulo 2 deste texto.

sociedade do desempenho coincide com a sociedade do cansaço (HAN, 2015), cuja *cultura da performatividade* (MOREIRA, 2009) é também estendida ao trabalho na PG.

Em conjunto, dessas produções depreende-se que as TD emergem como pilares da globalização da economia ou de uma nova cultura (SANTAELLA, 2010), condição para circulação do capital e dos serviços em escala mundial (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2008; HARVEY, 2012). Em contrapartida, no âmbito da educação, predominam os discursos em favor das “inovações tecnológicas” (KENSKI, 2007; VEEN; VRAKING, 2009; SANCHÓ; HERNÁNDEZ, 2006; PRENSKY, 2001, 2010). Sob o signo da emergência da cultura digital, não raro surgem debates secundários e nem sempre com respaldo empírico sobre a identidade docente, colocando em lados opostos professores *inovadores* e *resistentes*, no que se refere ao uso das TD em seu trabalho. Além disso, embora nem sempre seja uma opção dos professores incorporar ou não as TD ao seu trabalho, os debates mais profícuos residem nas potencialidades tecnológicas e na necessidade do desenvolvimento de competências digitais pelos docentes para acompanhar os processos de mudança da sociedade no que se refere às tecnologias. Não obstante os relatos de experiências bem-sucedidas sobre a inserção de tecnologias em práticas pedagógicas, persistem as indagações apreendidas desde Quartiero (1996) sobre como esse movimento ocorre, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas na perspectiva do trabalho docente e das condições nas quais novas demandas são colocadas aos professores.

Conjugados ambos os movimentos de centralidade das TD, para os processos produtivos e de trabalho e para o âmbito educacional, o campo ainda é terreno fértil para investigação das repercussões, sob o ponto de vista do trabalhador, da inserção e/ou incorporação dessas tecnologias nos processos de trabalho no âmbito da educação – principalmente em um contexto em que, de acordo com a literatura existente, a lógica do setor corporativo-empresarial passa a determinar as políticas educacionais e o trabalho em educação (MORAES, 2006). É nesse contexto que se insere a presente tese, tendo como fundamento a interface entre as produções sobre a inserção de TD nos processos de trabalho e sobre a inserção dessas mesmas tecnologias na educação. E tendo como fio condutor os tensionamentos, convergências, entrelaçamentos e divergências entre trabalho, educação e tecnologias sob múltiplas dimensões.

Nesse contexto, uma das questões fundamentais que balizaram a pesquisa é o reconhecimento da complexidade do objeto de estudo em tela, que se encontra num espaço fronteiro entre distintas abordagens

teórico-metodológicas e que muitas vezes requer a utilização dessas diferentes abordagens. Não se trata de incorrer no ‘pecado acadêmico’ de adotar um ecletismo teórico-metodológico, mas de uma necessidade evidenciada a partir da revisão de literatura, na qual observa-se que as produções que têm como enfoque as tecnologias e a cultura digital pouco dialogam com as abordagens sobre as relações sociais de produção das quais, dentre outros, emerge o trabalho. Por sua vez, as produções no campo trabalho e educação pouco dialogam com elementos trazidos pela cultura digital e que, no que mais nos interessa, repercute no trabalho docente. Um dos desafios de nosso trabalho foi e tem sido, justamente, não apenas transitar por essas fronteiras para apreender os elementos de convergência e divergência entre uma área e outra do conhecimento, mas o de tentar fazer com que esses campos com abordagens distintas dialoguem.

No que concerne ao processo de aproximação com a temática e o fenômeno de estudo, entendemos que as escolhas e formulações de programas de pesquisa não acontecem de forma a-histórica nem descontextualizadas da experiência de vida do pesquisador. Ao encontro do que argumenta Evangelista (2012), entendemos que o objeto de pesquisa existe “fora” do pesquisador e, para tanto, é necessário que o pesquisador assuma uma posição ativa na produção do conhecimento. Isso vale não apenas no processo de pesquisa em si, mas na relação do sujeito com o mundo que o circunda, a fim de que questões sossegadas possam ser desassossegadas e que a realidade que se apresenta diante de nossos olhos possa ser problematizada e questionada. Acrescenta Evangelista (2012, p. 5) que, da posição do pesquisador, resultam “intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo [...]”. Em última instância, produzir conhecimento é produzir consciências e a pesquisa – acadêmica ou não – é sempre uma ação política (HORKHEIMER, 2003).

Ao articular os tensionamentos entre trabalho docente na PG e TD na construção desse programa de investigação, partimos de alguns antecedentes que conjugam essas temáticas no decorrer de nossa trajetória profissional e acadêmica particular. Primeiramente, a questão do trabalho em educação que, em função das políticas educacionais e de rearranjos da estrutura social e econômica tem sido uma constante nessa trajetória,

desde as primeiras pesquisas⁷ realizadas sobre a precarização dos espaços de formação e atuação de pedagogos supervisores escolares, como decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, editadas em 2006 – e o truncado jogo de interesses por trás delas. Mais recentemente, a incorporação das TD no trabalho docente – na educação básica e no ensino superior – passou a ocupar lugar de maior destaque em estudos individuais e coletivos e investigações com fins acadêmicos e profissionais.

Na pesquisa de Mestrado em Educação (2009-2011), realizada com professores (muitos deles atuantes na PG) e estudantes de cursos de licenciatura nas universidades públicas de Santa Catarina, tivemos a preocupação de investigar os usos das TD no âmbito social e da formação acadêmica. Dentre muitos outros aspectos, identificamos pouca adesão dos professores ao uso dessas tecnologias por motivos diversos (alteração na rotina, disponibilidade de equipamentos, falta de familiaridade com a tecnologia). Embora não fosse nosso objetivo analisar os possíveis espaços de tensionamento entre trabalho docente e uso das TD, esse dado emergiu no decorrer da investigação, abrindo novas possibilidades de discussão. Ficou evidente, também, o descompasso entre as políticas públicas para formação de professores por meio – e com o uso – das TD, sua inserção nos processos escolares e a formação de professores para a educação básica. E, nesse sentido, nossa atuação no grupo de pesquisa e de formação de professores responsável pela implantação do Programa UCA⁸ (Um Computador por Aluno) em escolas públicas de Santa

⁷ Nos referimos à pesquisa *Para além das políticas estaduais: a “nova” formação de supervisores escolares*, realizada no âmbito do curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (CUNHA, 2007), sobre o ‘desaparecimento’ dos supervisores escolares das escolas estaduais da rede pública de Santa Catarina.

⁸ O Programa, do Ministério da Educação (MEC), com financiamento do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), teve como objetivo “ser um projeto educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil” (BRASIL, 2010, s/p). Conforme o portal oficial do Programa, a iniciativa OLPC (*One Laptop per Child*) foi apresentada ao governo brasileiro durante o Fórum Econômico Mundial em Davos – Suíça, em janeiro de 2005. A iniciativa OLPC encontra-se dentro de uma série de programas governamentais, em diversos países, que têm como centro o uso de tecnologias em processos educacionais e, especificamente, o uso de *laptops* na proposta “1 para 1”.

Catarina (2010-2011) propiciou evidenciar essas relações no plano prático: alterações de toda ordem nas rotinas e processos de trabalho dos professores em decorrência da inserção dessas tecnologias e, como consequência, desgaste no que diz respeito à gestão pedagógica de tempos e espaços redimensionados pela presença das TD e no que diz respeito à dimensão subjetiva (aprender a utilizar ou se adaptar às tecnologias). Da problematização desse cenário e da participação em discussões e grupos de estudos (2008-2012), foi possível problematizar outra dimensão do trabalho docente com o uso das tecnologias, a saber, o desgaste psíquico e/ou sofrimento mental dos professores, decorrente das alterações dos processos de trabalho ocasionados pela inserção das tecnologias em suas rotinas (degradação das condições de trabalho)⁹ e possibilitou levantar novas indagações sobre a relação tecnologia-educação. A revisão de literatura, em geral, sobre esse tema, indicava a centralidade das TD como condição para uma educação considerada de qualidade, articulando novos conceitos (ubiquidade, mobilidade, nomadismo e conectividade), indicando a exigência de novas qualificações dos professores para atuar nesse contexto e enfatizando os processos de ensino e a ‘necessidade’ de os professores acompanharem o ritmo das mudanças tecnológicas que permeiam a vida de seus alunos – a já velha e desgastada dicotomia entre os chamados “imigrantes” e “nativos” digitais (PRENSKY, 2001).

Nossa participação nas discussões no âmbito do grupo de pesquisa TRACES (Trabalho e Conhecimento na Educação Superior), já no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, também foi e tem sido um importante fator para a aproximação com o objeto de estudo. Nas discussões, é possível relacionar, no conjunto de pesquisas colocadas em movimento pelos integrantes¹⁰ do Grupo, como as tecnologias aparecem e são decisivas no controle das agências reguladoras da Educação para intensificar processos de produtivismo acadêmico na pós-graduação – envio de relatórios; pareceres; a

⁹ A dissertação *Os sentidos do trabalho docente e usos das tecnologias digitais no contexto do Programa UCA* (SILVA, 2014), apresentada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, faz parte do rol de discussões e estudos mencionado.

¹⁰ No âmbito deste Grupo de Pesquisa, a dissertação intitulada *Pesquisa e pós-graduação: Um estudo de caso do uso de tecnologias por parte de doutorados do PPGE/UFSC* (TURNES, 2014) traz aspectos relacionados à pesquisa que desenvolvemos.

necessidade de ‘materializar’ nos sistemas informatizados a quantificação da produção acadêmica; as tecnologias digitais como mecanismo de controle das atividades; captura da subjetividade; aumento do tempo de trabalho do professor e incorporação de atividades burocráticas ao trabalho docente etc.

Por fim, a atuação profissional desde 2005 na área da educação e da educação a distância tem contribuído para reflexões acerca do entrelaçamento entre tecnologia, trabalho e educação. Por um lado, percebemos um intenso uso das TD tanto no ensino quanto na gestão dos processos de trabalho e, por outro e em paralelo, como mecanismo de avaliação e ranqueamento de professores. Ao mesmo tempo, pode-se perceber a dicotomia entre pessoas que trabalham para além do tempo de trabalho formal e empregatício (aumento do tempo de trabalho) e pessoas sem emprego (ou com subempregos), como foi possível perceber em outra experiência de atuação profissional no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹¹, mesmo durante um curto período de tempo, em 2013. É o caso, por exemplo, do modo de contratação de professores tutores e da caracterização das suas funções que, em conjunto, evidenciam uma forma de degradação e/ou precarização do magistério, canceladas pelas universidades e pelo Ministério da Educação.

Do conjunto dessas experiências, vivenciado de diferentes maneiras, estiveram sempre presentes a centralidade das tecnologias e os processos de trabalho, em articulação com a Educação. Conjugadas, tais experiências – ainda que possam ser problematizadas sob diferentes e variados enfoques do ponto de vista teórico-empírico – contribuem para definir o objeto de estudo e para demarcar a posição do pesquisador em relação ao fenômeno investigado e ora apresentado.

¹¹ Entendemos que a proposta da UAB não é a única nem a maior expressão de precarização do magistério superior no que diz respeito às formas de contratação e estranhamento do trabalho docente e que, inclusive, pode oferecer condições melhores do que muitas outras iniciativas e projetos de educação a distância (ou mesmo presencial) existentes no país, sobretudo na iniciativa privada. Contudo, por se tratar de um projeto de universidade pública, fomentado e financiado pelo Ministério da Educação, talvez seja o melhor exemplo para pensarmos sobre a (precária) situação da educação pública no país no que se refere às condições de trabalho de professores que atuam no ensino superior.

Pressupostos, problemática e hipóteses de trabalho

No âmbito dos processos de trabalho docente, a inserção das TD é cada vez mais exigida, a tal ponto que, aparentemente, não cabe mais ao professor decidir pelo seu uso. Assim como ocorre com trabalhadores de outros segmentos no que se refere à passagem do modo analógico para o digital de produzir e trabalhar (BIANCHETTI, 2008; KÜENZER; ABREU; GOMES, 2007; ANTUNES; BRAGA, 2011), a lógica dominante no modo de produção vigente exige dos professores aderirem ao uso das TD em seus processos de trabalho. Isso ocorre tanto por meio de políticas educacionais de fomento e incentivo à incorporação das tecnologias na Educação quanto por meio da informatização de processos de trabalho, da emergência da cultura digital e da inserção de diferentes equipamentos e programas na vida cotidiana, que certamente facilitam o tipo de trabalho realizado em Educação sob muitos aspectos. Além disso, observa-se uma predominância nos dispositivos discursivos mais populares – rádio, televisão, revistas, jornais e, mais recentemente, mídias sociais na internet – em favor das “inovações tecnológicas” na Educação. Ao mesmo tempo, todo esse conjunto de fatores aponta para a necessidade das instituições educacionais – e seus trabalhadores – acompanharem os processos de mudança que estão conformando esse modelo de sociedade (CUNHA; QUARTIERO, 2010), sob pena de tornarem-se obsoletas – e os trabalhadores, descartados.

Assim como é possível ponderar que entre os professores a adesão às tecnologias não seja voluntária, podemos indagar se no plano metodológico a inserção delas tem trazido tantas contribuições à Educação como se supunha entre os entusiastas dessas tecnologias. Ou, pensando com Fischer (2012, p. 1038), é possível indagar se o movimento que se observa em favor das inovações tecnológicas não passa de mais um mito em Educação, na qual muitas vezes se assume, com facilidade e rapidez, “o amor à tecnologia por ela mesma, replicando modos de fazer educação”. Nesse sentido, a inserção das tecnologias no trabalho dos professores de diferentes modalidades e níveis de ensino parece trazer em seu bojo contradições entre o desejável (a melhoria da qualidade da educação), o incômodo (adesão induzida à utilização das TD e as demandas daí advindas) e a frustração (a não observância das prometidas melhorias na educação com o uso das TD, às vezes, de forma descontextualizada).

Além disso, tais contradições desdobram-se em diferentes dimensões para além do plano meramente metodológico ou de ensino,

identificadas aqui por uma questão didática, mas que no plano material se entrecruzam, complementam e se confundem. E, no conjunto, formam um quadro complexo, por suposto, de precarização do trabalho docente, para além do aparente: as demandas por novas qualificações profissionais (QUARTIERO, 1996; RIVOLTELLA, 2012) e a “aceleração do binômio desqualificação-requalificação” (MANCEBO, 2009, p. 206) para acompanhar o ritmo da produtividade e da renovação tecnológica; a necessidade de materialização do trabalho do professor no ciberespaço¹² e o consequente controle sobre seus processos de trabalho – no caso da PG, os inúmeros dados submetidos à Capes em diferentes sistemas informatizados, que garantem de forma cada vez mais eficaz a “avaliação defensiva” (SGUISSARDI, 2006) imposta pelo “modelo Capes de avaliação”; o desgaste emocional decorrente da ubiquidade que permeia o trabalho docente no contexto de uma “sociedade do cansaço”, que coincide com a sociedade da produtividade e do desempenho (HAN, 2015); a emergência do fenômeno conhecido como “tecnoestresse” (CARLOTTO, 2010; 2014), em função das relações dos trabalhadores com as tecnologias e que, paradoxalmente, podem levar a uma adição de trabalho; a necessidade de manejo e gerenciamento de novas tecnologias em sala de aula – sejam aquelas utilizadas nos processos educativos, sejam aquelas introduzidas pelos alunos sob o signo da cultura digital e estranhas à prática pedagógica dos professores; a diluição dos tempos e espaços de trabalho e não trabalho e a dilatação de tempos e espaços de trabalho; a relação entre o uso de tecnologias e ‘mais trabalho’ (BIANCHETTI; MACHADO, 2009), dentre outros.

Poderíamos, ainda, mencionar o surgimento e ampliação dos guetos da atividade docente, mais especificamente aqueles criados no âmbito das iniciativas, como as empregadas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), tanto no que diz respeito às condições de contratação (por meio de bolsas, sem vínculos empregatícios ou garantias trabalhistas) quanto à fragmentação e estranhamento do trabalho, mediado por tecnologias (GUTIERREZ, 2010). E, no caso do ensino superior, sob a lógica gerencialista neoliberal, segundo Mancebo (2009) esses guetos

¹² Tomamos, nesse texto, a concepção de ciberespaço adotada por Lévy (1999, p. 17), que o descreve como um “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. Para o autor, o termo designa não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas todo o universo de informações e de seres humanos que transitam e alimentam esse espaço.

podem ser percebidos a partir da precarização do trabalho docente pelo aumento do número de professores (sub)contratados temporariamente; da intensificação do regime de trabalho; da flexibilização do trabalho da qual decorrem novas atribuições aos professores e da submissão dos professores a inúmeros sistemas avaliativos – cujos índices, oriundos de sistema informatizados, objetivam a eficiência e a produtividade dos docentes.

Todas essas condições e contradições são parte de um movimento que não pode ser explicado pelas tecnologias em si, mas pelas relações sociais de produção, que impõem sua lógica aos diversos segmentos da vida social, incluindo o trabalho docente. Mas que, de todo modo, lançam mão das TD para intensificar os processos de trabalho, para a apropriação de tempo existente e para possibilitar o que alguns autores chamam de conjugação de mais-valia absoluta e relativa (BIANCHETTI, 2008) e para instaurar a sociedade do cansaço da qual nos fala Han (2015), cujo último reduto de resistência do trabalhador é (ainda) o sono (CRARY, 2014). E, no caso da Educação, a lógica da produtividade na, com e pelas tecnologias digitais pode contribuir, até certo ponto, para um processo de precarização das condições de trabalho, acentuando as relações de exploração ou de intensificação e extensificação conjugadas (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011) do trabalho docente.

Por sua vez, temos que o emprego de uma nova ferramenta ou técnica de trabalho acarreta alterações – em maior ou menor grau – nas rotinas e processos de trabalho (LEPLAT; CUNY, 1983). No caso do trabalho docente, essas alterações podem ser vivenciadas das mais diversas formas, repercutindo de diferentes maneiras na vida do trabalhador. Entre as de aspecto negativo, podemos citar como exemplo os estudos que têm se concentrado, mais recentemente, sobre o mal-estar docente¹³ (TREIN; RODRIGUES, 2011), que afeta o trabalho e a identidade docente, bem como suas condições de saúde física e mental (CODÓ et al., 1999). Esse fenômeno remete aos casos clássicos

¹³ Em nossa revisão de literatura, emergem diversos trabalhos recentes que orbitam a questão do mal-estar docente na universidade, em função da conjuntura e das condições de trabalho (TAVARES, 2010; MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; BRITOS; GARRO; LEYES, 2010). Este tema também já havia sido identificado por Ávila (2011) em sua pesquisa sobre as transformações do trabalho docente por meio dos textos apresentados nas reuniões anuais da ANPED, entre 1996 e 2009.

identificados por Dejours (2012) nos trabalhadores em seu célebre *A loucura do trabalho*, no qual apresenta uma abordagem sobre a psicopatologia do trabalho e analisa as relações entre condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores, que gera sofrimento psíquico: medo, ansiedade, frustração, além dos sintomas psicossomáticos e físicos¹⁴. Podemos incluir ainda os aspectos ergonômicos e ergológicos decorrentes do uso intensificado de tecnologias digitais e móveis.

Por esse motivo, inicialmente adotamos como premissa que da incorporação, por necessidade e/ou opção, e uso de TD nos processos de trabalho dos professores, em geral surgem situações ou fatores de tensionamentos, negociações, adaptações e ajustes na rotina de trabalho. No caso do trabalho docente na PG, dentre esses fatores de tensionamento podemos listar:

- os modos como as TD são inseridas nos processos de trabalho, levando em consideração o contexto e as condições de trabalho na universidade e os objetivos do emprego dessas tecnologias, em muitos casos para controle da produtividade/produktivismo dos pesquisadores;
- a infraestrutura física e tecnológica disponível na universidade (nas salas de aula e escritórios dos pesquisadores) com relação ao que é exigido em termos de processo de trabalho com uso das tecnologias;
- ausência e/ou insuficiência de apoio técnico para resolução de problemas de informática;
- ausência e/ou insuficiência de formação para uso de ferramentas informacionais específicas, sobretudo para aquelas atividades em que o uso das TD é considerado obrigatório;
- falta de condições adequadas de formação para uso das TD e dispêndio de tempo (de trabalho ou mesmo de não trabalho) para se adaptar ao uso dessas TD;
- necessidade de mobilizar esforços para uso das TD nos processos de trabalho sem perceber ganhos ou vantagens imediatas;

¹⁴ No cinema, esse tema foi magistralmente retratado por Charles Chaplin em seu clássico *Tempos modernos* (1936).

- necessidade de organizar o trabalho de um modo diferente, podendo gerar mais trabalho;
- possibilidade de o uso das TD nos processos de trabalho ocasionar ou potencializar a apropriação do tempo de não trabalho dos professores;
- o fato do excesso de conectividade ocasionar ou potencializar a intensificação do trabalho (ser ‘engolido’ por e-mails e outras demandas de trabalho que chegam via tecnologias digitais e móveis a qualquer momento e com frequência mais intensa do que em períodos com processos de trabalho *analógicos*);
- o uso das TD potencializarem as fusões de espaço-tempo de trabalho e não trabalho, ocasionando o trabalho ubíquo;
- eventuais dificuldades no domínio e uso das TD, sobretudo quando não estão integradas a práticas culturais dos professores, ocasionando a necessidade de mobilizar esforços – físicos, intelectuais e psíquicos – para a incorporação dessas tecnologias à sua rotina, podendo levar a uma condição de tecnoestresse.

Desse modo, uma questão central na nossa investigação não são as novas exigências demandadas aos professores com o uso das TD em si, mas as condições nas quais elas são colocadas e os tensionamentos na tentativa de superá-las, em paralelo às formas de incorporação e apropriação tecnológica que podem provocar mudanças nos processos de trabalho docente. Por esse motivo, sempre que nos referirmos à PG nesse texto teremos em mente que ela opera sob a égide do modelo Capes de avaliação, com todas as suas controvérsias e tensões no trabalho docente.

Isto posto, estabelecemos como **tema** de nossa pesquisa o trabalho docente na pós-graduação (PG) *stricto sensu* e os usos das tecnologias digitais (TD). E, no recorte desse tema, como **problematização**, investigamos quais são e de que modo se evidenciam as ambiguidades e os tensionamentos relacionados à incorporação e apropriação das TD nos processos de trabalho de professores que atuam em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) *stricto sensu* – mais especificamente em cursos de doutorado – e quais os significados e sentidos¹⁵ que emergem

¹⁵ Reconhecemos a complexidade conceitual e epistemológica que envolve categorias, significados e sentidos, bem como a polissemia dos termos. Neste trabalho, utilizamos os termos em aproximação com a abordagem histórico-

da tensão entre esse movimento e as mudanças nos processos de trabalho nesse nível de ensino a partir, entre outras, das seguintes indagações:

- Como se caracteriza o trabalho docente na PG com o uso das TD?
- Quais são os processos de trabalho desenvolvidos pelos professores desses programas, com o uso das TD, no que diz respeito a ensino, pesquisa, orientação e publicização dos seus trabalhos?
- Quais são as transformações observadas pelos professores em seus processos de trabalho, em decorrência da introdução das TD?
- Quais significados esses trabalhadores atribuem às transformações no trabalho docente na PG com o uso das TD?
- Na inserção das TD aos processos de trabalho na PG, predomina, entre os professores, a adesão, coerção, resistência, incorporação etc.?
- Quais são e de que modo se manifestam e/ou são percebidos pelos docentes os tensionamentos que emergem dos processos de trabalho com o uso das TD na PG?

Subjacente a essa problematização, temos clara a imbricação desse fenômeno com os discursos sobre a emergência de uma sociedade da informação/conhecimento, com o paradigma da cultura digital e da inovação tecnológica e com os processos de intensificação do tempo e, por conseguinte, da intensificação e precarização do trabalho – temas esses que serão revisitados nos próximos capítulos.

Na construção da **hipótese** de nossa pesquisa, partimos da premissa de que os processos intensificados de trabalho dos professores que atuam na PG *stricto sensu* demandam a utilização de diferentes TD, para as mais diversas finalidades, no ensino, na pesquisa, na orientação, na publicização dos seus trabalhos, além daquelas atividades tidas como burocráticas na universidade. Nossa hipótese é a de que a introdução dessas tecnologias nos processos de trabalho, contudo, não é livre de conflitos e dificuldades e é marcada por tensionamentos que demandam diferentes estratégias dos professores – aprendizagem relacionada ao uso

cultural que Vygotsky (2001) emprega. Retomaremos essa questão no decorrer da tese, em especial nos capítulos 6 e 7.

de novas ferramentas, adaptação de práticas, adesão forçada, indução, resistência ou incorporação “naturalizada” das TD aos processos de trabalho, como decorrência das práticas culturais no âmbito da cultura digital. E, por fim, que esse movimento é marcado por contradições, ambiguidades e tensões inerentes às transformações nos processos de trabalho dos professores da PG com a introdução de TD em seu cotidiano de vida/trabalho.

Colocada dessa forma, a questão da inserção das TD nos processos de trabalho no âmbito da Educação, sobretudo permeada pela lógica de avaliação e regulação da Capes na PG, guarda relações ambíguas com trabalhadores e capital. Isso nos impõe o desafio de buscar apreender, ao menos em parte, no movimento do processo histórico, as relações subjacentes aos processos de trabalho dos professores no que se refere à incorporação das tecnologias digitais. Como desdobramento dessas questões, podemos estar diante da emergência de uma forma específica de trabalho: o trabalho ubíquo.

Objetivos

Geral

Analisar quais são e de que modo se evidenciam os tensionamentos da incorporação de tecnologias digitais ao trabalho de professores que atuam em cursos de doutorado de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) *stricto sensu* no Brasil.

Específicos

1. Mapear a literatura referente às pesquisas sobre trabalho docente e usos profissionais de tecnologias digitais na pós-graduação *stricto sensu*.
2. Caracterizar o trabalho docente realizado com as tecnologias digitais nos PPGE *stricto sensu*.
3. Identificar os processos de trabalho (ensino, pesquisa, orientação e publicização de trabalhos) que são realizados com as tecnologias digitais por professores que atuam nos PPGE *stricto sensu*.
4. Analisar os sentidos atribuídos pelos professores às transformações no seu trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* em educação com base nos usos profissionais das tecnologias digitais.
5. Analisar a relação entre as transformações nos processos de trabalho e os significados que os usos de tecnologias digitais

representam para os professores que atuam na pós-graduação em Educação.

Pressupostos metodológicos

Fazer pesquisa e, em consequência, ciência, também é um ato político. A tradição da Teoria Crítica ensina-nos sobre a inviabilidade da concepção de ciência neutra, pois a função social da ciência não depende da vontade ou intenção subjetiva do pesquisador: depende da materialidade de sua prática (HORKHEIMER, 2003). Nesse sentido, o papel do pesquisador no processo de pesquisa está relacionado à compreensão de que a produção do conhecimento depende da materialidade de sua prática e que não existe um pensamento neutro ou às cegas, mas, sim, o pensamento do sujeito condicionado pela produção social. Assim, ocorre um deslocamento do sentido predominante da ideia de fazer ciência: “Fazer ciência quase sempre foi buscar verdades absolutas. Ao mesmo tempo em que desafiamos os dogmas, tentamos instituir mais um punhado deles [...] neste caminho em que verdades foram desbancadas por outras verdades mais verdadeiras”. (GUTIERREZ, 2010, p. 30).

O processo de pesquisa, por sua vez, requer um laborioso conjunto de procedimentos de delimitação de um problema em determinado campo de investigação e da escolha do modo de tratar esse problema, a fim de que ele se constitua num produto de conhecimento reconhecido pela comunidade acadêmica (ECO, 2010; COLUCCI, 2006). No entanto, a ideia de procedimento não deve ser entendida como uma receita a ser seguida, referindo-se tão somente “ao *modo de proceder* no sentido da compreensão do objeto a estudar [...] que, se espera, conduzam com *êxito* a uma dada compreensão” do objeto investigado (PEREIRA; COSTA, 2008, p. 70. Grifos do original).

Em nossa investigação, propusemos a realização de um **estudo de caso múltiplo** (YIN, 2001) aos professores que atuam em cursos de doutorado de programas de pós-graduação avaliados pela Capes na área da Educação, em universidades públicas, particulares, comunitárias e confessionais¹⁶ das cinco regiões geográficas brasileiras. De um universo

¹⁶ Embora façamos essa distinção, a Capes classifica as universidades de acordo com sua organização administrativa. Segundo essa classificação, as universidades

de 1.169 professores convidados, 293 participaram do estudo – amostragem considerada estatisticamente válida, conforme será retomado no decorrer da tese. A escolha desse lócus de pesquisa – pós-graduação *stricto sensu* – tem a ver com a posição do pesquisador¹⁷ e serve para contribuir com o leque de investigações sobre esse nível de ensino, escassas ainda, conforme constatado em nossa revisão de literatura.

Em termos de operacionalidade, a pesquisa foi desenvolvida sob a **abordagem quali-quantitativa**, em função do fenômeno pesquisado, o qual se caracteriza como um fenômeno social complexo, em que os contextos socioeconômico e cultural têm grande relevância e abrangem diferentes aspectos referentes à atuação desses trabalhadores da educação. A dimensão qualitativa da pesquisa envolve um trabalho descritivo, a partir de diversas fontes (GIL, 1999). Nesse caso, a escolha pela abordagem qualitativa provém dos objetivos e questões de pesquisa, uma vez que, ao optar por essa abordagem, sobressai-se a preocupação com os resultados e com os significados, bem como com o processo de investigação e com os aspectos subjetivos, tanto dos pesquisados quanto do pesquisador (TRIVIÑOS, 2001). O uso de dados quantitativos, em função do número de sujeitos envolvidos, serve para preencher as lacunas na interpretação dos contextos pesquisados ou mesmo que complementem essas informações, além de auxiliar a estabelecer as relações dos diversos contextos particulares com o contexto geral, via inferência estatística.

O *corpus* empírico da pesquisa pode ser identificado, para fins didáticos, como constituído por duas dimensões: uma com base na investigação empírica realizada junto a professores que atuam nos PPGE das universidades definidas para integrarem a pesquisa; outra com base na revisão bibliográfica para o mapeamento da literatura existente sobre trabalho docente na pós-graduação e usos das TD nos contextos de trabalho. Em termos de procedimentos metodológicos, cumpre esclarecer que essas duas dimensões não aparecem de forma apartada, nem operacional nem cronologicamente; antes disso, são dimensões que se

dividem-se em federais, estaduais e particulares, conforme será apresentado no Quadro 5 (Capítulo 3).

¹⁷ Em outros momentos, já havíamos investigado graduandos, professores universitários de cursos de licenciatura, mas ainda não a pós-graduação, o que nos propicia, particularmente, uma visão mais abrangente da Educação Superior no que se refere aos usos das TD.

relacionam de forma dialógica na linha do tempo da pesquisa, o que permitiu saltos qualitativos em termos de construção dos instrumentos de coleta e análise de dados e interpretação das informações coletadas.

Para a consecução da pesquisa, após a definição dos objetivos geral e específicos e das hipóteses de trabalho, foram observados os seguintes **procedimentos**:

- fundamentação teórica acerca da temática;
- revisão de literatura de pesquisas relacionadas aos usos das TD no trabalho docente na PG;
- definição dos sujeitos participantes da pesquisa e do instrumento de coleta de dados;
- elaboração, teste e validação do instrumento de coleta de dados;
- coleta e organização dos dados levantados empiricamente;
- análise e interpretação dos dados.

Os procedimentos operacionais e metodológicos adotados no processo de pesquisa no tocante às duas dimensões constituintes da base empírica de nossa investigação, bem como as etapas envolvidas, serão apresentadas no decorrer da tese. Atrelada a esse aspecto da investigação, a caracterização da proposta metodológica previa, ainda, a criação de uma matriz de análise a partir das informações coletadas entre os participantes da pesquisa, com as características do trabalho docente realizado na pós-graduação *stricto sensu* em Educação com o uso das TD de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. O tratamento e a análise de dados foram realizados com auxílio dos *softwares* Weft QDA¹⁸ e Modalisa¹⁹ e

¹⁸ O Weft QDA é um *software* livre desenvolvido em 2005. Pode ser utilizado em pesquisas de abordagem qualitativa, uma vez que é uma ferramenta que auxilia na organização e análise qualitativa de dados textuais, tais como transcrição de entrevistas, anotações em geral, documentos de diferentes formatos. Permite, entre outras coisas, codificação em nível de caractere utilizando categorias organizadas em estrutura de árvore, busca rápida de uma palavra ou um conjunto delas, permitindo ao usuário codificar e combinar diferentes resultados de busca, além de permitir a criação de dados estatísticos simples. Outras informações estão disponíveis em: <<http://www.pressure.to/qda/>>. Acesso em: 18 set. 2015.

¹⁹ O Modalisa é um *software* comercial de processamento de dados de enquetes realizadas por meio de questionários e entrevistas. Foi criado em 1987 pela empresa de consultoria em análise de dados Kynos, da França, e é utilizado no

do aplicativo Processador Linguístico de Corpus²⁰ para as questões abertas do instrumento de coleta de dados. A análise dos dados quantitativos e qualitativos foi realizada de acordo com as propostas metodológicas de Gil (1999), Cué (2007) e Orlandi (2009).

A partir da construção dessa matriz foi possível identificar os seguintes eixos de análise:

1. Caracterização do trabalho docente na PG com uso das TD:
 - 1.1. Caracterização dos professores que realizam o trabalho docente com uso das TD;
 - 1.2. Caracterização dos contextos em que se realiza o trabalho docente com uso das TD;
 - 1.3. Caracterização das condições em que se realiza o trabalho docente com uso das TD.
2. Identificação dos processos de trabalho na PG com uso das TD:
 - 2.1. Caracterização das atividades e a frequência de uso das TD nos processos de trabalho na PG;
 - 2.2. Caracterização da relação entre frequência de usos das TD nas atividades da PG e disponibilidade de infraestrutura e apoio tecnológico.

meio educacional pela École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS, Université Panthéon-Sorbonne – Paris I, Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, Université Paris Descartes – Paris V, Université Paris Diderot – Paris VII, Université Vincennes-Saint-Denis – Paris VIII, além de outras tradicionais universidades francesas. O *software* permite, entre outros, o tratamento e a interpretação dos dados qualitativos e quantitativos, possibilitando a geração de relatórios em diferentes formatos, com codificação de texto e análises multivariadas (interpretação, construção categórica e organização). A versão 6.0 do *software*, utilizada nessa pesquisa, foi cedida gentilmente em 2010 por Ridha Ennafaa, professor da Université Vincennes-Saint-Denis.

²⁰ O aplicativo foi criado pelo Grupo de Linguística da Insite, empresa de tecnologia que desenvolve soluções para a internet. A ferramenta utilizada fornece um relatório estatístico detalhado do vocabulário do texto e permite, com isso, realizar análises estatísticas a partir da quantificação de palavras, de linhas, da listagem de palavras mais comuns, dentre outros. O Processador Linguístico de Corpus é uma ferramenta on-line, disponível gratuitamente no endereço: <<http://linguistica.insite.com.br/corpus.php>>. Acesso em: 14 out. 2015.

3. Análise dos sentidos atribuídos pelos professores ao seu trabalho docente na PG com o uso das TD:

3.1. Relação entre o uso das TD e as vantagens/melhorias ou não na organização e realização do trabalho;

3.2. Caracterização e análise dos sentidos atribuídos pelos professores e de como percebem as alterações no trabalho docente na PG com a incorporação das TD nas atividades;

4. Análise da relação entre as transformações nos processos de trabalho na PG e o uso das TD:

4.1. Caracterização e análise das representações que os professores fazem do seu trabalho docente na PG com base nos usos das TD;

4.2. Caracterização e análise das relações entre a incorporação e o uso das TD no trabalho docente na PG e as características e condições gerais desse trabalho;

4.3. Caracterização e análise das relações entre os usos das TD no contexto do trabalho docente e os elementos da cultura digital.

Com base nessa categorização analisaremos, nos capítulos seguintes, o trabalho docente na PG com uso das TD.

No Capítulo 1, estabelecemos as bases teóricas de nossa investigação a partir da contextualização das TD em nossa sociedade e suas repercussões no campo do trabalho e da educação, tentando apreender as ambiguidades do seu central e paradoxal papel de ser e não ser determinante: não determina as relações sociais de produção, mas são determinantes para sua consecução. Também a emergência da cultura digital e os contornos políticos e sociais com e nas redes nos permite apreender as ambiguidades do movimento no curso histórico, tal como as duas faces de Jano.

No Capítulo 2, caracterizamos o processo de revisão de literatura das temáticas correlatas ao trabalho na PG com o uso de tecnologias digitais nas produções acadêmicas. Especificamos os procedimentos metodológicos adotados na análise desta dimensão empírica da pesquisa, da qual evidenciamos que – dentro dos limites dos parâmetros estabelecidos – pouca atenção tem sido dispensada ao tema de nossa investigação. Correlatamente, acerca das produções analisadas, evidenciamos que, de diferentes abordagens teórico-empíricas, a inserção das TD na Educação é tema recorrente sob o prisma dos processos de

ensino e aprendizagem, sobretudo na educação básica, ao passo que o trabalho docente no ensino superior é analisado sob a ótica das condições de trabalho repercutidas a partir da expansão das universidades e da adoção do modelo Capes de avaliação da PG que impacta, dentre outros, no produtivismo acadêmico e na intensificação do trabalho.

No Capítulo 3, apresentamos os procedimentos metodológicos relativos à dimensão empírica de nossa investigação referente à coleta de dados junto a professores da PG *stricto sensu* em Educação. Nos preocupamos em analisar os contextos e as condições nas quais se desenvolve o trabalho com o uso das TD, além de caracterizar os professores participantes da pesquisa e o processo de coleta de dados.

No Capítulo 4, caracterizamos e analisamos os usos das TD nos processos de trabalho docente na PG, em suas diferentes dimensões, a partir das informações obtidas junto aos professores via instrumento de coleta de dados. Nesse processo, articulado à revisão teórica e às duas dimensões empíricas da pesquisa, buscamos apreender as relações entre as frequências e finalidades de usos das TD, domínio e apoio técnico, infraestrutura disponível para a realização do trabalho com as TD na PG e incorporação dessas tecnologias em seu cotidiano pessoal.

No Capítulo 5, procuramos analisar as ambiguidades das transformações no trabalho docente na PG a partir da relação entre o uso das TD e as vantagens/melhorias ou não na organização e realização do trabalho a partir das informações obtidas junto aos professores da pesquisa. Entre mudanças e permanências, supostas melhorias e falsas desvantagens, os dados quantitativos analisados evidenciam os tensionamentos e contradições que perpassam o processo de inserção e incorporação das TD ao trabalho dos professores na PG.

De modo semelhante, no Capítulo 6, analisamos os sentidos atribuídos pelos professores às alterações no seu trabalho docente na PG com o uso das TD, ou seja, do seu relato em questão aberta do questionário de pesquisa sobre como percebem essas alterações. A multiplicidade de posicionamentos que emerge dos depoimentos, categorizados e analisados com o auxílio de *softwares* específicos, aponta no sentido de que o processo é ambíguo, às vezes contraditório, e analisado sob diferentes perspectivas pelos professores envolvidos de modo particular e subjetivo.

Complementarmente, no Capítulo 7, caracterizamos e analisamos como os professores representam as alterações em seu trabalho docente na PG com o uso das TD, a partir de suas respostas em questão aberta do questionário de pesquisa. Categorizados os aspectos que foram

representados pelos professores, a organização das respostas permite evidenciar que, na maioria dos casos, para cada aspecto ressaltado há outro ambivalente, reforçando o caráter de tensionamento e de duas faces que marca o processo. Em paralelo, a partir de um conjunto de questões fechadas do instrumento de coleta de dados, procuramos analisar e correlacionar aspectos do trabalho docente e da inserção das TD no cotidiano com elementos que se sobressaíram da revisão de literatura acerca da cultura digital e do trabalho docente na PG. Por fim, a partir dessas diferentes dimensões e dado o caráter de ubiquidade que permeia o trabalho e o cotidiano dos professores da PG com a incorporação das TD, delineamos as repercussões que, desses fatores de tensionamento, emergem do que consideramos como um trabalho ubíquo e igualmente ambíguo.

1 TECNOLOGIAS, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A SOCIEDADE EM REDE E A CULTURA DIGITAL SOB AS FACES DE JANO

Anteriormente sinalizamos alguns elementos que, em nível macro, ajudam a balizar a problemática que perpassa nosso campo de estudo. Visando aprofundar tais elementos, neste capítulo voltamos nossa atenção aos complexos entrelaçamentos entre tecnologias, trabalho e educação nas sociedades contemporâneas, que aparecem sob os mais variados epítetos, muitas vezes clichês, outras com uma carga ideológica e/ou conceitual que precisa ser problematizada. Recorrendo à analogia do personagem mitológico Jano, buscamos apreender as contradições inerentes à constatação, mais ou menos consensual, sobre como as tecnologias digitais (TD) aparecem (seja nos dispositivos discursivos da sociedade, seja nos documentos oficiais e/ou oficiosos) de modo decisivo para as possíveis mudanças na sociedade e cultura contemporânea – e as repercussões desse movimento para o trabalho e para a educação em geral. Temos como horizonte o trabalho docente na PG *stricto sensu* permeado pelo uso de tecnologias. Contudo, entendendo que esse trabalho se realiza sob os auspícios de uma sociedade do desempenho (HAN, 2015), não podemos deixar de lado os elementos da totalidade.

Como ponto de partida, convém ressaltar que optamos por utilizar a expressão “tecnologias digitais” no decorrer desse trabalho para demarcar um posicionamento teórico em relação ao conceito de tecnologia, que é amplo e difuso (VIEIRA PINTO, 2005). Embora também seja comum o uso da sigla TIC (tecnologias da informação e comunicação²¹), entendemos que um jornal impresso é uma tecnologia da informação e da comunicação, do mesmo modo que o telégrafo, por exemplo, não sendo eles tecnologias digitais. Também entendemos que o termo “tecnologias” passou a ser utilizado para designar o conjunto de dispositivos de base microeletrônica e digital, o que acaba por confundilas com outras tecnologias existentes em outros períodos históricos. Além disso, as TIC, atualmente, são predominantemente de suporte digital, o

²¹ Em alguns casos, emprega-se o termo “novas” tecnologias da informação e comunicação (NTIC). Além de obsoleto, o termo carrega um problema conceitual, dada a dinâmica de renovação constante das tecnologias digitais, tornando o “novo” constantemente ultrapassado.

que justifica o emprego do termo “tecnologias digitais” para expressar nosso entendimento sobre elas.

Na esteira desse esclarecimento, alertamos que a noção de tecnologia adotada nessa tese parte do esforço conceitual empreendido por Vieira Pinto (2005), com base em suas análises entre os anos de 1950 e 1980 sobre os usos do termo tecnologia. O autor propõe quatro significados principais, sobre os quais procura discorrer minuciosamente ao longo do seu *O Conceito de Tecnologia*. Um primeiro significado seria o da tecnologia enquanto *logos* da técnica (a ciência ou teoria que discute a técnica enquanto modo de produzir alguma coisa). Um segundo, o de equivalência à técnica, pura e simplesmente – uma equivalência que, alerta o autor, pode trazer perigosos equívocos em análises sociológicas e filosóficas. O terceiro significado de tecnologia seria o de conjunto de todas as técnicas existentes em uma determinada sociedade e em dado momento histórico. E, por último, o significado de ideologia da técnica²². Em nosso entendimento do terceiro significado de tecnologia categorizado por Vieira Pinto, emerge a tecnologia enquanto mercadoria, que remete, dentre outras questões, ao fetiche da tecnologia (FEENBERG, 1999) e sua obsolescência programada (MARCUSE, 1973; MÉSZÁROS, 1989) – questões que serão retomadas nesta tese.

Dessa contextualização inicial resulta que, embora reconheçamos os demais aspectos das TD, como a tecnologia enquanto forma de cultura e a tecnologia em seu aspecto político, por exemplo, em nosso estudo priorizamos o entendimento de tecnologia enquanto meio e instrumento de trabalho dos professores na PG. Nesse sentido, temos presente o pressuposto de que a introdução das TD utilizadas no atual momento histórico trouxe e continua trazendo alterações que, sob diferentes formas, tensionam os processos de trabalho em geral e o trabalho docente mais especificamente. Nesse contexto, a intensificação do trabalho e do ritmo de vida coincide, ao menos cronologicamente, com a intensificação do uso das TD. Por sua vez, o desenvolvimento das forças produtivas – que se materializa, entre outros, sob a forma de tecnologias digitais – traz consigo ambiguidades: otimiza processos de trabalho sob muitos aspectos, contudo, essa otimização não reverte em mais tempo livre para o trabalhador. Ao contrário do que se cristaliza no discurso em favor da inovação e dos “avanços” (BINDÉ, 2007) e de condições mais “ricas” de trabalho (CASTELLS, 1999), esse movimento pressiona o trabalhador a

²² A esse respeito, ver *Técnica e ciência como ideologia*, de Habermas (1968).

buscar constante requalificação (SENNETT, 2006; 2012) para permanecer empregado, sob o risco do descarte e do desemprego tecnológico (BASTOS, 2011).

Da centralidade das TD ao fetichismo tecnológico enquanto mercadoria, as TD emergem, na perspectiva dos discursos da sociedade da informação e do conhecimento, como meios e fins em si mesmos para possibilitar que cada sociedade fique “melhor preparada para lidar com o ritmo sempre crescente da mudança que caracteriza o mundo de hoje” (BINDÉ, 2007, p. 23). Disfarçados sob processos de mudanças que mascaram as permanências, temos claro que esses movimentos estão atrelados – e mantém relação de dependência – à reestruturação do capital em plano transnacional. Nesse contexto, as TD converteram-se em pilares da globalização econômica, na incessante busca do capital, no afã de reproduzir-se *ad infinitum*, e para romper e contornar obstáculos espaço-temporais para sua circulação e reprodução (HARVEY, 2012).

Do mesmo modo, a inserção de TD nos mais variados setores produtivos representa também uma tentativa de diminuir o tempo de circulação do capital, a fim de gerar mais valor para a classe detentora dos meios de produção, contribuindo para a amplificação da precarização e intensificação do trabalho. Nessa ambiência na qual está localizada a universidade operacional (CHAUÍ, 1999), a essencialidade das TD nas chamadas sociedades da informação e do conhecimento convergem para a emergência da cultura digital, que repercute na educação por meio dos discursos em favor das inovações tecnológicas nos processos educacionais, no âmbito das políticas de Estado²³ e na naturalização da ideia de desenvolvimento de competências digitais e midiáticas por parte dos professores “imigrantes digitais” para estarem mais sintonizados com seus estudantes “nativos digitais”, independentemente das condições em que é proporcionada essa formação.

²³ Como exemplo, citamos aqueles documentos que impactam na área da Educação em nível mundial, como o Relatório Mundial da UNESCO – *Rumo às Sociedades do Conhecimento* (BINDÉ, 2007), a Cimeira Mundial sobre Sociedade da Informação (ONU, 2003); a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (UNESCO, 1998); Conferência Mundial Ciência para o Século XXI (UNESCO, 2000), Cúpula Mundial Sobre Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2002), além da Iniciativa do Conhecimento Global do Banco Mundial e Força-Tarefa das Nações Unidas sobre Tecnologias da Informação e Comunicação.

Essas são as questões que orientam o presente capítulo, na tentativa de fazer o movimento do universal para o particular e discutir os complexos entrelaçamentos entre trabalho, educação e tecnologias digitais na contemporaneidade, a fim de situar melhor o campo no qual está posto o trabalho docente na PG em Educação, permeado pelos usos das TD.

1.1 A CENTRALIDADE DAS TD NOS DISCURSOS DO TEMPO PRESENTE: FETICHISMO E DETERMINISMO TECNOLÓGICO RENOVADOS?

Desde as últimas décadas do século XX, em especial a partir dos anos de 1990, o paradigma conhecido como sociedade da informação e do conhecimento ganhou novos contornos, sobretudo pela difusão dos sistemas informáticos e da internet, que deixou apenas de conectar empresas e governos para conectar pessoas. Nos anos 2000, com o surgimento de inúmeras tecnologias digitais e móveis – pelo menos em alguns segmentos sociais – e com a emergência do que ficou conhecida como Web 2.0, a noção de “cultura digital” renovou a centralidade das TD no âmbito dos discursos²⁴ presentes na sociedade. Ainda que, na materialidade, grande parte da população estivesse à margem dessa cultura, do acesso e da inclusão digital, pelo ideário vigente, não apenas o conjunto de TD com o qual convivemos ganhou centralidade: muitas vezes, a percepção predominante é a de que essas tecnologias direcionam a vida humana em uma sociedade cada vez mais interconectada e, supostamente, harmoniosa e igualitária. Além disso, concepções que orbitam correntes epistemológicas que priorizam as investigações sobre a cibercultura muitas vezes enfatizam a relação indivíduo-tecnologia (KELLNER, 2001; JENKINS, 2008; PRENSKY, 2001; LÉVY, 1993; 1996; 1999; BUKINGHAM, 2007; SANTAELLA, 2007; 2010; 2013) e os novos contornos dessa cultura, deixando em segundo plano as relações sociais de produção sob as quais instaura-se essa cultura.

A noção de mobilidade, por exemplo (LEMONS, 2008; SANTAELLA, 2007), coloca em questão o redimensionamento dos conceitos clássicos de espaço e lugar. O advento da cultura digital

²⁴ Adotamos a noção de discurso utilizada por Orlandi (2009), como lócus de produção de sentidos, de ideologias e de relações de poder em disputa.

potencializa os lugares físicos tradicionais, que se tornam multidimensionais, inseparáveis do que Santaella (2013) chama de hipermobilidade: a mobilidade física acrescida de aparatos tecnológicos que permitem uma segunda mobilidade no ciberespaço. Desses conceitos, emerge a noção de desterritorialização, que leva o imaginário a supor que, sob a cultura digital, não há limites de mobilidade. No entanto, dados da realidade contestam o ideário ‘positivo’ que muitas vezes acompanha os termos mobilidade, desterritorialização, nomadismo e borramento de fronteiras nas discussões que perpassam a cultura contemporânea. Os recentes acontecimentos no Oriente Médio e África (que pelo discurso midiático se consubstanciou meramente como uma “crise de migração”), compelindo milhares de refugiados a buscar abrigo em países europeus, expõe os limites desse ideário e nos lembra que a cultura digital se desenvolve no modo de produção capitalista e todas as suas contradições, o que inclui disputas políticas, exploração de países por outros países, guerras e mortes. Nesse contexto, se no mundo informacional a mobilidade e o que está relacionado a ela levam a uma aparente sensação de liberdade, no mundo físico, fronteiras seguem sendo impenetráveis para muitos grupos; desterritorialização e nomadismo transformam-se na incerteza de não pertencer mais a um determinado lugar, mas também de não pertencer a lugar nenhum – um não lugar (AUGÉ, 2010). E mobilidade pode significar apenas o percurso de um campo de refugiados a outro, ou uma travessia incerta pelo Mediterrâneo que, em muitos casos, tem como horizonte não um porto seguro, mas um naufrágio. Especialmente em um mundo mais interconectado, no qual o capital, esse sim, circula de um lugar a outro rompendo as barreiras e obstáculos à sua circulação com o suporte de tecnologias (HARVEY, 2012), a noção de mobilidade precisa ser repensada, tanto no plano físico quanto informacional, no âmbito da tensão entre desterritorialização e individualismo, que acoberta muitas desigualdades que precisam ser desveladas, desmistificadas e confrontadas (AUGÉ, 2010).

A cultura digital, na esteira da ultraconectividade que ultrapassa barreiras físicas, também leva à ideia de uma “aldeia global” na qual, munidos de dispositivos móveis ou outra tecnologia, todos partilham da mesma cultura – uma cultura ao mesmo tempo mundializada, global e local (“glocal”), híbrida, ubíqua, conectada e volátil (SANTAELLA, 2007). Tal concepção também deixa em segundo plano as 4,4 bilhões de pessoas em todo o mundo que estão desconectadas dessa cultura (ONU, 2013), incluindo aquelas que não têm o mínimo para a própria sobrevivência – água e comida, por exemplo. E supõe uma

homogeneidade de que todos os outros conectados estão em igualdade de condições, partilhando das mesmas experiências e oportunidades culturais, ocultando-se assim as contradições do modo de produção vigente e as próprias relações de poder estabelecidas on-line (WOLTON, 2007). Em paralelo, no âmbito de uma economia cada vez mais globalizada em termos de tempos e espaços ubíquos, mais do que pensar no acesso à cultura digital, as contradições do modo de produção capitalista demandam a preocupação de se pensar no acesso aos direitos humanos fundamentais, dos quais muitos grupos estão privados para a manutenção da riqueza de outros poucos.

No mesmo sentido, a performatividade das TD, a comunicação ubíqua (que torna invisível quem não está na rede) e as potencialidades (o virtual) técnicas e sociais dos contextos permeados por tecnologias, levam à crença de soluções tecnológicas para problemas sociais insolúveis (CRARY, 2014), reforçando o caráter determinante das TD que permeia alguns discursos. Essa crença é amplificada por meio de outros dispositivos discursivos da sociedade, tal qual o midiático, que cotidianamente reforça a centralidade das TD para o direcionamento da sociedade e avanços nas mais diversas áreas, como se as tecnologias pudessem existir independentemente das condições sociais de produção e, em última instância, do próprio homem. Por sua vez, essa visão de mundo ecoa nas previsões sobre contornos políticos de uma nova utopia planetária, na qual as tecnologias são vistas como passaporte para uma sociedade global promissora em termos de igualdade e “tecnodemocracia”: via rede e cibercultura, a emergência da opinião pública e de uma inteligência coletiva comunitária – além da maior transparência na atuação do Estado – conduziria as sociedades, inexoravelmente, a uma “ciberdemocracia planetária” (LEMOS; LÉVY, 2010) ou a uma “democracia eletrônica” (LÉVY, 1999).

Essas teses corroboram a ideologia – denunciada por alguns autores, como Wolton (2007, p. 89) – de que, no ciberespaço, todo mundo está em pé de igualdade e as tecnologias são “as condições para a emergência de uma nova sociedade em rede, livre e solidária, permitindo finalmente o nascimento de uma nova cultura”, principalmente pelas três características das atividades que potencialmente envolvem as TD: capacidade de invenção, disponibilidade a todos e fraca presença de barreiras sociais e culturais. Afinal, “em um mundo desprovido de utopias, onde o fim do comunismo apenas confirmou a vitória de um capitalismo que nada mais tem a propor do que uma sucessão

imprevisível de crises e fases de expansão, por que não procurar outras fontes de solidariedade?” (*ibidem*).

Fazendo o movimento dialético, ganham relevância acontecimentos recentes que ficaram conhecidos como “revoluções 2.0” (COCCO, ALBAGLI, 2012) e “cidades rebeldes” (HARVEY, 2013), e que corroboraram em certa medida para a ideia de utopia possível por meio das TD. Como exemplos temos o movimento conhecido como Primavera Árabe (que desafiou – e derrotou – ditaduras no Oriente Médio e norte da África a partir de dezembro de 2010), o *#OccupyWallStreet*²⁵ e o *#OccupyTogether* nos Estados Unidos (que desencadeou movimentos similares em diversos países e que representam, em geral, um movimento de permanente renovação de resistência e contestação ao sistema político e econômico) (HERRERO; RODRÍGUEZ, 2012), o 13M, em 2004, e o 15M, em 2011, ambos na Espanha, reivindicando democracia (CEDILLO, 2012). No Brasil, os protestos de junho de 2013 e, mais recentemente (no final de 2015), a ocupação de escolas públicas paulistas por estudantes secundaristas contrários à reforma educacional anunciada pelo governador do estado também podem ser listados no conjunto desses movimentos, que se caracterizam por terem sido combinados e organizados via redes sociais e mensagens de celular – e em alguns casos, com a cobertura jornalística independente via coletivos formados nas redes sociais na internet, contrapondo os veículos de comunicação tradicional, que ocultavam ou desqualificavam os movimentos sociais.

Outras análises sobre esses eventos colocaram, diversas vezes, a centralidade nas TD para a organização dos protestos e manifestações políticas, às vezes como se as tecnologias estivessem promovendo e organizando elas mesmas os protestos. Nessas análises, os sujeitos e seus interesses ficam muitas vezes ocultos e o foco de poder aparece, frequentemente, deslocado para a tecnologia, que na realidade era apenas um instrumento, embora fundamental, de mediação entre os interesses sociais. Nesse sentido, as análises desses movimentos totalmente novos,

²⁵ Santaella (2013), a partir de outros interlocutores, refere-se ao movimento *Occupy Wall Street*, sem líderes, sem programa político além da oposição ao status quo e pouco organizado, cujos protestos se comportaram à maneira do Facebook e do Twitter: fragmentários e não passando de um ruído de fundo, um conversa interminável, mera cenografia que não levou a nenhuma insurreição, como na Primavera Árabe, mas sim a uma dor entediante de frustração diante do poder que está longe de se concretizar nas ruas e mais longe ainda de ser atingido.

de tipo difuso e emergente, sem liderança definida ou identificável e baseada no uso das redes (CEDILHO, 2012), ainda estão mais próximas da polêmica do que dos consensos. Dado o modo de vida segmentado e fragmentado da contemporaneidade, a web tem se apresentado também como terreno de lutas e de “práticas militantes que funcionam como espaço de recomposição e de produção de redes políticas, afetivas [...], compartilhamento e cooperação: o espaço para a construção de percursos de resistência e de produção comum” (CURCIO, 2012, p. 166-67). Por outro lado, em alguns casos a militância política na rede caminha de mãos dadas com a manutenção do estado hegemônico e de práticas condenáveis, como os discursos de ódio contra determinados grupos, algo que estaria nos levando a um estado de “boçalidade do mal” (BRUM, 2015) ou a um “coliseu em tempos de internet” (LEMOS, 2015, p. 1), nos quais “as redes sociais são usadas para saciar a catarse coletiva”. Tais fenômenos colocam em xeque as teses sobre coletivos inteligentes e dão provas irrefutáveis de que o acesso e a participação intensa na rede, por si só, não garantem uma formação crítica para exercer a cidadania, como os entusiastas das tecnologias muitas vezes defendem. E ilustram que, mais do que campo de luta, o ciberespaço se tornou campo de batalha, no qual tem sido comum a declaração de guerra (no sentido mais bélico que pode existir) na tentativa de *deletar as diferenças* por meio de comportamentos que às vezes extrapolam as discussões on-line para as vias de fato de espaços físicos²⁶.

²⁶ É notório que fatos sociais coincidam com discursos que se propagam na rede. De políticos a outras personalidades hostilizadas e ameaçadas (como foram os casos de Chico Buarque e do apresentador Jô Soares) por suas posições, fica claro que, na vida em rede, a liberdade de expressão anda de mãos dadas com a intolerância. Fatos ainda mais chocantes dão o testemunho desse movimento. Em 2014, no bojo do mote de que “bandido bom é bandido morto”, que ganhou força na internet, uma rede social publicou como notícia um boato sobre uma possível sequestradora de crianças na região do Guarujá, em São Paulo. Confundida com a suposta sequestradora, uma dona de casa foi espancada até a morte por populares no meio da rua. Seu espancamento e morte foram filmados, fotografados e compartilhados na internet como prova de que bandido bom é bandido morto. Os fomentadores do discurso permaneceram impunes. Em 2015, movimentos neoconservadores organizados nas redes sociais passaram a perseguir refugiados haitianos, sob a paranoica justificativa de que se tratavam de guerrilheiros bolivarianos infiltrados para promover um golpe de Estado, além de argumentos de que esses refugiados estariam roubando empregos dos nativos.

Na contramão da ciberdemocracia e da maior transparência das ações do Estado apregoadas por entusiastas da rede, como se depreende de Lemos e Lévy (2010), na materialidade temos presenciado o acirramento da disputa pelo controle da informação. Seja por meio das apropriações das ferramentas tecnológicas ou pelo endurecimento dos instrumentos de proteção da propriedade intelectual, o binômio Estado-capital tem colocado barreiras cada vez mais abrangentes e restritivas à circulação de informações (ALBAGLI; MACIEL, 2012). As ações colocadas em marcha no estado de São Paulo, noticiadas pela imprensa em 2015, são emblemáticas no sentido de restringir o acesso às informações do Estado, tentando tornar sigilosos por um período de tempo considerável – de até 100 anos – documentos da companhia de abastecimento, do transporte coletivo, da Polícia Militar e dos presídios estaduais. Em paralelo, capital e Estado têm atuado conjuntamente não apenas para limitar o acesso às informações, mas para se apropriarem de dados dos mais variados tipos e para as mais variadas finalidades entre os usuários das redes (TERMS..., 2013; ASSANGE, 2015).

Além dessa complexa dimensão política, em termos de desenvolvimento científico e tecnológico as TD passaram a ser utilizadas para ditar o ritmo e a velocidade dos processos e fluxos de informação e comunicação entre pessoas, empresas, organizações e governos, contribuindo – até certo ponto – para a difusão da informação e do conhecimento, nos limites que as relações de poder da lógica capitalista permitem. Essa questão é complexa de ser apreendida, primeiro porque o conjunto de discursos, muitas vezes sedutores, faz parecer que as TD têm vida própria. Em segundo lugar, porque pressupõe que a sociedade como um todo está subordinada às TD. Nessa conjuntura, os discursos a serem questionados sobre inovação e/ou revolução tecnológica retiram do ser social, das classes sociais e dos determinantes históricos a centralidade e a responsabilidade pelo desenvolvimento tecnológico e suas consequências, como as relações de exploração (VIEIRA PINTO, 2005). E, em terceiro lugar, porque o ritmo dos fluxos de informação e do uso mesmo das tecnologias, do modo de viver e produzir coincidem com os ritmos da própria lógica de produtividade neoliberal, o que não significa

A mídia noticiou casos de agressão e ameaças. Em outubro, um haitiano foi espancado e morto por um grupo de pessoas na cidade de Navegantes (SC). Inicialmente, o crime foi tratado como de racismo. Mais uma vez, os fomentadores do ódio, via redes sociais, passaram incólumes ao evento.

necessariamente um traço positivo do estágio de desenvolvimento da nossa sociedade, conduzida a estágios de sociedade da barbárie e do cansaço (HAN, 2015). De todo esse panorama que aponta para o papel central das TD nas sociedades contemporâneas, podemos refletir e questionar sobre a emergência e/ou renovação de um paradigma atrelado à ideia de determinismo tecnológico, bem como sobre as características de uma “sociedade da informação/conhecimento” preconizada em documentos oficiais e de políticas do Estado, repercutidas nos variados âmbitos da sociedade, cujas teses podem ser caras às classes trabalhadoras (LESSA, 2013)²⁷.

O determinismo tecnológico é uma questão importante na história da Filosofia da Tecnologia e, segundo Cupani (2015), reúne alusões à ideia de que a tecnologia se constitui, de algum modo, como uma força que governa a sociedade e dirige o seu rumo, com uma certa autonomia da técnica que domina, de tal modo, a evolução da história humana, que o homem nada poderia fazer a respeito. De caráter estritamente progressista (a face de Jano que aponta para a prosperidade), a ideia de determinismo tecnológico presente em discursos desde os do pós-industrialismo até o da sociedade em rede (CASTELLS, 1999) é analisado por Coutinho (2004), que observa que a popularização dos computadores de uso pessoal nos lares e escritórios a partir da virada da década de 1980 para a de 1990 resultou na ideia de que as “novas” tecnologias eram responsáveis pelas transformações fundamentais na economia, sociedade e política. Segundo o autor, essa ideia, que não era nova, “ganhou novo impulso e roupagem, passando a ser articulada ao redor do conceito de ‘rede’”. (COUTINHO, 2004, p. 83).

Por sua vez, Wolton (2007, p. 137), ao analisar os discursos acerca das inovações tecnológicas contemporâneas, alerta que é preciso “desmistificar a palavra mágica ‘rede’”. Embora represente a realidade de uma estrutura, ela é percebida como símbolo de liberdade, mas a disposição da rede não altera o fato de que existe uma estrutura. “Não há rede sem ordem, sem escolha, ainda que seja exatamente a ideia de uma ausência total de direção, de organização, de hierarquia que seduz nas

²⁷ Sérgio Lessa faz um apanhado geral das teses que relacionam tecnologia, “fim do proletariado” e transição ao comunismo. O autor explicita como algumas teses, desde a década de 1960, postulam que as novas tecnologias possibilitariam “a passagem ao socialismo através da luta direta pelo controle da produção e pelo direito ao consumo” e que, com isso, as lutas de classe seriam ultrapassadas.

redes de informática” e, conseqüentemente, nos discursos sobre as novas morfologias do trabalho em uma sociedade “em rede”, como afirma Castells (1999). Paradoxalmente, a conversão das tradicionais estruturas hierárquicas piramidais nas organizações para estruturas planas, elásticas, do tipo rede, não favorece o fortalecimento de laços sociais (via os nós criados nas redes). A estrutura organizacional em rede favorece a redefinição constante de prioridades e atividades, conforme as necessidades do capital. Para Sennett (2012), essa constante mutação pela flexibilidade, volatilidade e efemeridade imposta pelo capital elimina o apego temporal que levaria à implicação do trabalhador com o seu trabalho, repercutindo nas identidades profissionais e na reconfiguração de projetos de vida.

Analisando os discursos em torno da ideia de sociedade em rede, Coutinho (2004, p. 83) afirma que tais teses continuam a sofrer do determinismo tecnológico, a ideia segundo a qual a tecnologia, por si, é capaz de gerar a mudança social ou é uma variável independente. O problema dessas teses, segundo o autor, reside ainda sobre os critérios metodológicos empregados, incluindo a definição central do “trabalhador da informação”, bem como os critérios de “mensuração do valor da informação para atividade econômica e sua separação de processos industriais típicos de economias mais avançadas”. Este é também um desafio enfrentado nas abordagens predominantes na Sociologia da Tecnologia, nas quais o desafio consiste em “superar a perspectiva individualista da tecnologia [...], o determinismo tecnológico [e] abdicar da perspectiva que separa a produção tecnológica de sua base social” (NEVES; PREMEBIDA, 2011, p. 357). No entanto, reforçada por dispositivos discursivos e midiáticos e por intelectuais orgânicos em seus artigos de opinião veiculados em peças publicitárias e jornalísticas – agora também extensificadas para *blogs*, *microblogs* e redes sociais em geral – no cotidiano, essas questões são cada vez mais naturalizadas, colocando as tecnologias contemporâneas não apenas como centrais, mas muitas vezes como “salvadoras” da humanidade.

Um exemplo nem um pouco exclusivo desse movimento foi a cobertura midiática sobre o terremoto no Haiti, em 2010, em que a falta de inovações tecnológicas era incessantemente apresentada como catalisadora das catástrofes. Muitas vezes de forma sensacionalista²⁸,

²⁸ Esse é apenas um exemplo, dentre tantos outros, que evidencia a sensacionalização da vida humana por meio dos dispositivos midiáticos, na

explorando histórias do desastre e o medo coletivo de uma força poderosa (neste caso, a da natureza) ante a fragilidade humana e com o escoamento das informações em escala de velocidade cada vez maior (elevando o medo à máxima potência) através dos aparelhos de TV, computadores ligados à internet e celulares, o discurso midiático dos veículos de comunicação insistiu em tomar o Japão como exemplo de enfrentamento a terremotos, em comparações arbitrárias entre os dois países. Elidindo o fato de que a tecnologia existente em cada região depende de muitos fatores, sobretudo das relações estabelecidas sob o modo de produção vigente e da posição de cada país dentro do sistema capitalista e na divisão internacional do trabalho, no discurso midiático prevaleceu a ideia de tecnologia como entidade salvadora, reforçando um paradigma muitas vezes tratado como o de avanços tecnológicos sem precedente e do papel da humanidade como tributária, paradoxalmente, da tecnologia que ela mesma produz. Mas, de outra perspectiva, a arbitrariedade das comparações tecnológicas entre Japão e Haiti em 2010 põe em xeque a própria ideia de “sociedade da informação”, naturalizada pelo senso comum e que leva à falsa impressão de que as tecnologias desenvolvidas pela humanidade são homogeneamente distribuídas e acessíveis em todos os espaços no mesmo período de tempo.

sociedade do espetáculo (DEBORD, 2005). Chauí (2006) apresenta outros, de grande repercussão social, em que um evento foi convertido em espetáculo televisivo. Tais construções midiáticas para exibir, sob sua perspectiva, ao grande público, uma dada representação da realidade é também analisada por Bourdieu (1998), quando denuncia os bastidores da TV e os efeitos de uma estrutura invisível. Uma das críticas é a estratégia do “ocultar mostrando”, ou seja, deixar de falar de temas socialmente relevantes para mostrar uma programação mais homogênea e conformadora. Para o autor, o problema da TV não é meramente o que ela mostra, mas o que deixa de mostrar. Bourdieu critica particularmente o jornalismo, suas estratégias de “circulação circular” das informações e os arranjos em debates políticos televisivos verdadeiramente falsos ou falsamente verdadeiros, em que as estratégias dos mediadores podem ser decisivas. Chauí (2006), por sua vez, denuncia os simulacros da programação televisiva e demonstra como um acontecimento político de grande importância pode ser reduzido a um evento doméstico e cotidiano, ou como um fato social pode ser convertido em espetáculo televisivo em que as pessoas não precisam formar uma opinião própria, pois o apresentador da TV converte-se em uma autoridade sobre o assunto, dispensando qualquer outro tipo de análise de terceiros.

No rastro desse movimento, lembramos que, pela análise de Bauman (2008), os fundamentos do medo contemporâneo residem na lacuna deixada pelas certezas da modernidade que se foram, fazendo desmoronar a utopia do domínio sobre os mundos social e natural. Com a fé nas instituições abaladas, a crença coletiva foi deslocada para as tecnologias, sem as quais nos sentimos atônitos e às quais confiamos nossa própria segurança física: a troca da privacidade pela sensação de segurança proporcionada pelas câmeras de vigilância nos centros urbanos, por exemplo, é indício desse fenômeno. Por sua vez, acompanhando o pensamento de Vieira Pinto (2005), temos que a tecnologia não pode ser analisada por si só como ente autônomo que se desenvolve e é aplicada independentemente das condições sociais de produção, seja para minimizar impactos de eventos naturais, para proporcionar maior conforto e bem-estar da humanidade ou para provocar transformações no modo de produção ou nos processos de trabalho – e as implicações daí advindas. Operando uma espécie de fascínio com as promessas tecnológicas, a visão de mundo, segundo a qual as tecnologias emergem como sinônimos de “inovação” e “avanço” (omitindo os condicionantes econômicos, sociais e históricos que permitem ou não gerá-las – e não o contrário), leva à ideia de renovação do ideário de um determinismo tecnológico agora fetichizado.

1.2 DO DETERMINISMO AO FETICHISMO TECNOLÓGICO

A análise dos discursos atrelados à ideia de um determinismo tecnológico permite perceber que, em muitos casos, há uma espécie de sensação de que estamos vivenciando uma “era dos milagres”²⁹ na qual, obviamente, são as tecnologias que os operam – e não o homem, enquanto criador e realizador dessas tecnologias; e dentro de suas condições históricas e materiais. Crary (2014) critica o que chama de clichês, que

²⁹ Analogia à obra de Monteiro Lobato (1933), no livro infantil *Histórias do Mundo para Crianças*. No conto intitulado *A era dos milagres*, Lobato convida o leitor a imaginar o que aconteceria se um homem do século XVIII acordasse de repente no século XX e começasse a presenciar coisas inimagináveis para homens da sua época, mas banais na década de 1930. E cita alguns “milagres” que a invenção humana realizara e que outrora não era possível, sobretudo relacionados aos meios de comunicação e transportes presentes no seu tempo.

são disseminados quando se discute a cultura tecnológica contemporânea e a caracterização pseudo-histórica do presente como era digital, atrelada a uma ruptura histórica em que TD teriam suplantado todo um conjunto de formas culturais mais antigas. No conjunto desses discursos³⁰, muitas vezes se oculta o papel fundamental do ser social, responsável pelo desenvolvimento e pelas aplicações das tecnologias que são desenvolvidas no curso histórico e pelo grau de acesso e utilização dessas tecnologias – cujo resultado contraditoriamente pode ser o proveito comum (melhores condições de vida e trabalho ou, em sentido utópico, direcionamento a um “reino da liberdade” com mais tempo livre para o desenvolvimento *omnilateral*) ou a apropriação privada, embora a produção seja social. Do mesmo modo, segundo Crary (2014), esses discursos ocultam o que está na base dos processos de “inovações revolucionárias”, que frequentemente caracterizam a história dos produtos tecnológicos: as formas de controle dos seres humanos engendradas pelo modo de produção capitalista.

Nesse sentido, temos presente a questão do chamado fetichismo da tecnologia, conceito utilizado por Feenberg (1999) para denunciar a forma aparentemente isenta com que a tecnologia perpassa os discursos da sociedade: de forma neutra, a-histórica e não permeada por lutas sociais. Atrelando o conceito marxiano de fetichismo da mercadoria, Feenberg explicita o caráter da tecnologia como uma construção histórico-social e denuncia que, tal qual a mercadoria, o fetiche da tecnologia tende a obscurecer as relações de classe, diluindo-as no conteúdo técnico. Para o autor, “o que se mascara na percepção fetichista da tecnologia é seu caráter relacional, justamente porque ela aparece como uma instância não social de pura racionalidade técnica”. (FEENBERG, 1999, p. 25). Com base nessa perspectiva, as TD e as redes

³⁰ Como exemplo de produções e discursos que reforçam as teses sobre a sociedade da informação/conhecimento e o papel decisivo das TD nas sociedades contemporâneas, quase como seres autônomos, além das já citadas nesse texto (CASTELLS, 1999; BINDÉ, 2007; LEMOS; LÉVY, 2010), podemos considerar aquelas que pressupõem que estamos vivendo uma era da mobilidade (SANTAELLA, 2007), em uma “Idade Mídia” (MILL, 2006) ou em uma era midiática (TERUYA, 2006). Também poderíamos citar os inúmeros artigos de opinião publicados em veículos de comunicação cotidianamente, que reforçam essa posição que esvazia de sentido o ser social do processo de construção dessas tecnologias.

que nela se estabelecem constituem-se como palco de relações de poder nas sociedades contemporâneas; novos espaços e tecnologias de poder, tanto na perspectiva do controle quanto da liberdade; na produção colaborativa ampliada e no alargamento dos mecanismos de apropriação privada da produção, de barreiras à sua circulação e de estratégias de captura do que é produzido em comum (ALBAGLI; MACIEL, 2012). Sob a lógica do modo de produção vigente, as tecnologias e tudo o que nelas orbita ou circula é convertido em mercadorias ou insumos para gerá-las. Na esteira desse processo contraditório, temos a aceleração do tempo de produção e circulação de capital via consumo intenso, agora também de tecnologias, de aparente obsolescência³¹ programada, que gradativamente foram perpassando diversos segmentos da vida social: é dado da realidade que um novo aparelho tecnológico lançado no mercado já nasce fadado à substituição (por um modelo mais novo, aperfeiçoado com novas funcionalidades) em um período de tempo cada vez mais curto.

Tal obsolescência não se trata de nenhuma novidade em nossa sociedade, como Marcuse (1973) já chamara atenção em relação aos modelos de automóveis. O que há de novo na cultura do descarte é a intensificação dessa obsolescência, em intervalos de tempo cada vez menores e apelo mercadológico cada vez maior para a substituição dos dispositivos por modelos ‘novos’. Ora, em um modelo de sociedade que converte também a informação em mercadoria cada vez mais fetichizada, nada mais perspicaz para o capital do que se apropriar de novas formas de produção social de conteúdos digitais, transformá-las em produtos e serviços, prover os aparelhos para consumo dos conteúdos já existentes e instaurar a necessidade (ou se apropriar dos produtos gerados pelas

³¹ Dados da realidade, na área da educação, demonstram a problemática envolvida na obsolescência das tecnologias, em que diversas vezes nos deparamos com tecnologias fora de funcionamento por falta de manutenção, seja porque os *softwares* mais recentes eram incompatíveis com a capacidade de processamento de *hardwares* obsoletos, seja porque determinados componentes não eram mais fabricados para reposição de peças. A morosidade e a burocracia também são elementos importantes, pois não acompanham o ritmo de fabricação de novas tecnologias, fazendo com que, em alguns casos, da compra até a chegada na escola – e de sua chegada até a utilização pelos estudantes – as tecnologias já sejam consideradas obsoletas, deixando de cumprir, nesse caso, uma de suas funções: a inclusão digital.

práticas culturais) da produção de novos conteúdos, que irão demandar novos aparelhos, e assim sucessivamente³².

Mészáros (1989), ao analisar a crise estrutural do sistema capitalista que vem ocorrendo há várias décadas, fala de uma obsolescência programada da mercadoria para designar uma espécie de produção destrutiva que permeia o sistema. Isso porque, segundo o autor, a necessidade de produção incessante, típica do modo capitalista e do fluxo do capital, destrói não apenas a mercadoria, mas a força de trabalho e a própria natureza. Com cada vez mais intensidade, a relação *produção-consumo-mais produção* resulta no que Mézáros (1989, p. 88) chama de “taxa de uso decrescente dos bens e serviços produzidos”, necessária à manutenção e movimento do capital pautado numa sociedade de alto consumo, cuja lógica não é a de produzir mercadorias duráveis, mas, ao contrário, descartáveis. E, nesse sentido, a própria produção científica e acadêmica acerca das TD entra em ritmo de obsolescência cada vez mais intenso. Isso nos faz refletir sobre os tempos acadêmicos e intelectuais contrastantes com os tempos de produção de tecnologias, que se configuram como desafios adicionais à pesquisa científica sobre os usos de TD. Sob este aspecto, concordamos com o alerta de Crary (2014, p. 48): “mais do que pensar sobre o funcionamento e os efeitos particulares de novas máquinas ou redes específicas, importa avaliar como a experiência e a percepção estão sendo reconfiguradas pelos ritmos, velocidades e formas de consumo acelerado e intensificado”.

Em sentido similar, atrelando a questão da obsolescência programada das TD com o fascínio coletivo por elas, Powers (2012, p. 40) chama atenção para o curioso movimento que se conjuga no lançamento de um novo dispositivo tecnológico no mercado. E usa o exemplo do lançamento de um novo modelo de *iPhone* na Califórnia, EUA, no qual o fabricante anunciou em entrevista coletiva a chegada do aparelho no mercado com “contornos de reunião evangélica” para despertar o fervor religioso de consumidores que, “desesperados para se tornarem os primeiros a possuir o aparelho, formaram filas enormes nas portas das lojas, alguns até dormiram na calçada para garantir os melhores lugares”. Contudo, “algumas pessoas foram para as filas não porque quisessem comprar o aparelho, mas para [...] ‘participar dessa mágica’”, que era o lançamento do novo modelo, como afirmou um dos

³² Um exemplo emblemático e bastante recente é o lançamento do chamado “pau de selfie” no mercado.

entrevistados. Na lógica neoliberal, o consumismo de tecnologias, além de fetiche, também é um ritual de fé.

Por sua vez, esse episódio com ares de sociedade do espetáculo (DEBORD, 2005) – em que o lançamento de um novo modelo de uma tecnologia se torna fato “social” e fenômeno midiático – renova um paradigma já evidenciado na década de 1950 por Adorno e Horkheimer, relacionado também ao conceito marxiano de fetiche da mercadoria: o da indústria cultural. Se a questão central da indústria cultural não era o fato de os diferentes produtos culturais se converterem em mercadoria, mas já nascerem como tal (ADORNO, 2009), no tempo presente temos que a criação de uma nova tecnologia não se converte, mas já nasce como mercadoria, apta a ser substituída em pouco tempo por outra mais recente e supostamente melhorada, com forte apelo mercadológico, intensificando o caráter fetichista das tecnologias. Nesse sentido, a inserção de um novo aparelho tecnológico na vida social sob o modo de produção capitalista é, via de regra, considerado revolucionário. No entanto, como afirma Crary (2014, p. 49), em vez de representar uma virada histórica relevante, essas tecnologias simplesmente tornam “mais fáceis a perpetuação do mesmo exercício banal de consumo ininterrupto, isolamento social e impotência política [...] e também circularão por um tempo antes que sejam inevitavelmente substituídos e atirados aos ‘tecnolixões’ globais”.

1.3 TRABALHO NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA E INFORMACIONAL: (RE)PRODUÇÃO DE CONSENSOS E QUESTÕES PARA DEBATE

Como base material para analisar as implicações e os tensionamentos da incorporação de tecnologias digitais ao trabalho de professores que atuam na PG *stricto sensu*, não podemos perder de vista o modo de produção vigente, a ambiência na qual se desenvolvem as TD e os tensionamentos observados em outros setores produtivos com a inserção e a utilização de tecnologias nos processos de trabalho (KÜENZER; ABREU; GOMES, 2007; BIANCHETTI, 2008; ANTUNES; BRAGA, 2011). Nesse terreno de tensões, o próprio modo de conceber as tecnologias sofre deslocamentos entre uma e outra perspectiva.

Entendemos que, por meio dos discursos em favor da existência da sociedade em rede, da informação e conhecimento como dado da

realidade e com forte apelo à inserção das TD no trabalho e na educação, autores como Castells (1999) e Bindé (2007) concebem um período histórico atual de passagem da sociedade da informação à sociedade do conhecimento. Embora tais discursos não inaugurem conceitos novos, contribuem para cristalizar consensos em torno da noção de um modelo de sociedade projetado em relatórios econômicos de organismos multilaterais e entre autores do mundo empresarial. Tal qual o personagem mitológico Jano, os discursos acerca da sociedade da informação e do conhecimento operam sob duas faces: de um lado, apresentam um futuro promissor; de outro, impõem os requisitos para se chegar a ele – normalmente tomando como parâmetro a “sociedade mais avançada”.

Admitimos, com Crary (2014, p. 49), que “a inovação no capitalismo consiste na simulação contínua do novo, enquanto as práticas de relações de poder e controle permanecem as mesmas”. No mesmo sentido, por mais que as características do tempo presente, em função do uso das TD, possam ser sentidas sob a forma de mudanças e inovações, há um elemento que se mantém: o modo de produção vigente, no qual tudo se altera ciclicamente, mas não transforma as relações sociais de produção. Nesse caso, concordamos com a crítica que Coutinho (2004, p. 83) faz, ao defender a relativização do ideário criado em torno da centralidade das tecnologias para as sociedades contemporâneas, na qual:

sem querer negar a importância e o impacto da convergência das tecnologias de comunicação e informação, ainda estamos longe de poder afirmar com segurança que tais desenvolvimentos poderão causar uma mudança decisiva na estrutura organizacional e econômica em um prazo de tempo razoável. Muito mais provável é que, na dinâmica entre os eventos sociais e a tecnologia, esta última continue sendo mais um reflexo ou ferramenta das forças em disputa pela apropriação de parcelas de capital e poder, do que objeto ou mesmo motor das mudanças.

Assim, se no ideário alimentado por discursos midiáticos ou de organismos internacionais as TD contribuem para a sensação de grandes transformações no bojo da vida social – como aparece no Relatório

Mundial da UNESCO *Rumo às Sociedades do Conhecimento*³³ (BINDÉ, 2007) –, a lógica das relações capital-trabalho permanece inalterada. Eis aí as duas faces de Jano voltadas para o passado e o futuro, embora uma delas (a face que olha para um futuro, inexoravelmente melhor) se sobressaia àquela que pretensamente vislumbra a luta de classes como ultrapassada.

Em Lévy (1993, p. 4) temos que “as relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos”, e não o contrário. Deslocando a questão da centralidade das tecnologias para a centralidade das relações sociais, por sua vez, Vieira Pinto (2005, p. 187) ressalta que “a técnica identifica-se com a própria ação do homem e será sempre ‘boa’ se for fecunda [...] torna-se ‘má’ se, em vez disso, se aplica à exploração de seres humanos por seus semelhantes”. Eis porque, em nossa pesquisa, conforme ressaltamos anteriormente, os tensionamentos no trabalho docente na PG não podem ser explicados pelas tecnologias em si, senão pelo modo de produção vigente incorporado nas políticas de regulação e avaliação da educação e na própria lógica de viver e trabalhar na atualidade, cuja principal mudança foi o processo de acumulação flexível e a passagem do fordismo ao toyotismo, sem que se alterasse a relação capital-trabalho. Em nossa perspectiva, no que se refere à inserção das TD nos processos de trabalho, não se trata de engrossar as fileiras de *tecnófilos* ou *tecnófobos*, mas de relativizá-la no sentido do que Marx (2011) prospectava. Analisando as condições de trabalho agrícola e na manufatura do seu tempo, Marx via no progresso científico e tecnológico as condições para o desenvolvimento das forças produtivas que, combinadas com as relações sociais, resultariam em possibilidades de superação de um trabalho “miserável” em direção à possibilidade de mais tempo livre para o trabalhador pela “redução do trabalho necessário da sociedade como um todo a um mínimo, que corresponde então à formação

³³ Organizada por Jérôme Bindé, então subdiretor-geral adjunto para as ciências sociais e humanas e diretor da Divisão de Prospectiva, da Filosofia e das Ciências Humanas da UNESCO, e publicada em diversos idiomas, a obra apresenta um panorama – boa parte do texto em tom prospectivo – sobre as mudanças provocadas pelo uso das TD no cenário contemporâneo, sobretudo em aspectos relacionados à educação.

artística, científica etc. dos indivíduos por meio do tempo liberado”. (MARX, 2011, p. 943)³⁴.

Tal concepção de progresso científico e tecnológico é reforçada por Vieira Pinto (2005, p. 187), que entende que o “progresso técnico, denunciado como maligno pela consciência simplista, manifesta, na verdade, a mais gloriosa e benéfica criação do homem, porquanto é aquela que lhe permite evoluir, passando a condições de vida mais humanas ao longo do segmento cultural de sua evolução animal”. Por sua vez, chamamos atenção para as concepções demasiadamente positivistas, que veem no desenvolvimento da técnica e da tecnologia uma sociedade inexoravelmente mais próspera (BINDÉ, 2007), omitindo o papel do modo de produção. Sem relativizar essas questões, mesmo que sob suas diferentes perspectivas, estaríamos incorrendo no determinismo tecnológico, que problematizamos na seção anterior. É nesse contexto que o modo de produção entra como fator decisivo.

1.3.1 Trabalho e inserção de tecnologias nos processos produtivos: a promessa da sociedade da informação?

No que se refere ao trabalho, aos empregos e aos processos produtivos em geral, no âmbito de uma sociedade tecnológica-informacional, os trabalhos reunidos por Antunes e Braga (2011) analisam as características do “cibertariado” no Brasil e a tendência à alienação do trabalho informacional. Em contraposição às teses da “sociedade em rede” na “era da informação”, defendidas por Castells, os autores buscam revelar a “outra face” de uma atividade crescente no

³⁴ Prospeção semelhante aparece em Francis Bacon (2000), quando ficcionalmente concebe uma sociedade altamente tecnologizada (a *Nova Atlântida*), em que o desenvolvimento científico e tecnológico, de caráter pragmático e utilitário da aplicação do conhecimento sobre a natureza, resultava em bem-estar e harmonia para a população, gerando produtos que supriam as necessidades humanas dos habitantes. Nesse sentido, a tecnologia aparece como possibilidade de que seus resultados sejam de proveito comum, e não como elemento de dominação de homens por outros homens (BACON, 2000). Ainda assim, em Bacon, ciência e tecnologia parecem ser bem mais determinantes para o progresso da sociedade do que as relações sociais que, séculos depois, viria a ser o cerne da questão para Marx.

capitalismo contemporâneo, nas áreas informacionais, e da “formação de uma *nova condição proletária* nos serviços” (ANTUNES; BRAGA, 2011, p. 9. Grifos do original), em atividades marcadas pela predominância das TD. Essa questão nos interessa para a análise do trabalho docente na PG com uso de TD, pois assim como o conjunto de estudos reunidos por Antunes e Braga demonstra, outros também indicam que há uma série de transformações relacionadas a identidades e trajetórias profissionais na mediação das atividades permeadas por tecnologias.

A introdução de uma nova ferramenta ou técnica no processo de trabalho traz implicações das mais variadas. Leplat e Cuny (1983) argumentam que, se no bojo da história o surgimento de uma nova técnica ou ferramenta trouxe possibilidades de otimizar os processos de produção material da existência, na história do capitalismo, muitas vezes, uma nova técnica de trabalho trouxe efeitos catastróficos, representando dor, sofrimento e morte, fruto das diferentes formas de exploração às quais os trabalhadores são expostos. Enquanto processo produtivo, a técnica é inerente à existência do homem e somente pode ser compreendida de modo dialético na relação com a historicidade do próprio homem. Neste sentido, é de acordo com a lógica das relações sociais de produção que a tecnologia se converte em causadoras de sofrimento e exploração do trabalhador ou, de outra parte, em potenciais redentoras por possibilitar condições de trabalho menos degradantes.

Vieira Pinto (2005, p. 171) argumenta que qualquer análise entre tecnologia e trabalho não pode estar centrada na questão da performance produtiva das máquinas (que, nesse sentido, beneficia a humanidade enquanto sujeito histórico e único). Sua crítica dirige-se à “ausência praticamente total de referência às condições sociais de produção nas quais toda técnica obrigatoriamente tem de ser empregada”. Trata-se, segundo o autor, de uma “armadilha ideológica”, que distorce a realidade tanto da técnica – vista como *coisa em si* – quanto dos sistemas de produção, que aparecem como desinteressados. Para ilustrar essa lógica, lembramos os *luddistas* (referência a Ned Ludd, nome próprio identificado como líder do movimento, mas que, na verdade, nunca existiu; fora criado apenas para despistar as autoridades) e os movimentos, na Inglaterra do século XIX, de “destruidores de máquinas”: proletários que, ameaçados pelos novos modos de produzir instaurados pela Revolução Industrial se voltaram contra a novíssima maquinaria que vinha substituindo o seu trabalho artesanal. O mais célebre desses movimentos ocorreu em abril de 1811, quando centenas de “homens,

mulheres e crianças lançaram-se contra uma fábrica de tecidos de Nottinghamshire destruindo os grandes teares a golpes de maça³⁵ e ateando fogo nas instalações” (FERRER, 2006, p. 5). É emblemático que a maquinaria moderna concentrada nas grandes fábricas e empregada nos processos de fabricação industrial tenha atraído para si, quase que personificadamente, as consequências de uma nova economia política triunfante.

Esse é um equívoco ainda hoje comum, de se “responsabilizar as técnicas pelos resultados desumanos que com frequência acarretam” sobre os modos de produção e exploração, deixando de buscar nas relações sociais de produção “o responsável pelos aspectos negativos sobre o ser humano, que a consciência ingênua pretende imputar à técnica” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 210), tais como a questão do desemprego tecnológico (BASTOS, 2011). No mesmo sentido, porém de outra perspectiva, Lévy (1999, p. 16) argumenta que “nem a salvação, nem a perdição residem na técnica”, pois ela expressa nossas intenções e projetos. Assim, se podemos afirmar que qualquer técnica é inerente às intencionalidades humanas, temos claro que determinadas intencionalidades se sobrepõem a outras, em razão do modo de produção da vida social e das motivações em luta entre os grupos antagônicos – não raro, sobressaindo-se os interesses dos grupos dominantes. Assim, o nível de desenvolvimento tecnológico contemporâneo tem como marca a velocidade com que novas tecnologias surgem e são inseridas na vida social e nos processos produtivos, movimento que é intrínseco à voracidade do capital, em sua incessante luta para vencer obstáculos à sua circulação (HARVEY, 2012) ou à valorização do valor.

Na esteira de alguns estudos empíricos, como os de Bianchetti (2008), Küenzer, Abreu e Gomes (2007) e Antunes e Braga (2011) – respectivamente nos setores telemático, petroquímico e de serviços (telemarketing, telefonia, tecnologia da informação) –, depreende-se que não se trata de uma opção dos trabalhadores, em geral, aderir ou não ao uso de novas tecnologias nos processos de trabalho: a adesão ocorre por indução, por exigência dos donos dos meios de produção – premidos pela

³⁵ Segundo o Dicionário Michaelis on-line (2015), a palavra remete a um instrumento de maçar linho, que parece ser o caso no contexto do relato, embora também se refira a instrumento com uma das extremidades mais pesadas, antigamente utilizada como arma. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

concorrência – e das alterações nos processos de trabalho que visam à maximização da produção. Essa questão não significa necessariamente um aspecto negativo na historicidade humana, afinal, toda criação técnica representa uma vitória em sua incessante luta para dominar a natureza (VIEIRA PINTO, 2005). Contudo, examinada de perto, a questão da inserção de uma nova tecnologia nos processos de trabalho no modo de produção vigente não representa apenas possibilidade de melhorias na execução das atividades. Existe, como questão central, a apropriação e uso dessa tecnologia, suas finalidades, bem como a apropriação dos resultados dessa utilização. Acrescenta-se a essa relação a questão dos nichos de mercado, do repasse de verbas públicas para uso em pesquisas na área de inovação e tecnologia que se poderão converter em uso para fins privados, entre outras.

No mesmo sentido, podemos pensar com Harvey (2012, p. 43) a inserção das tecnologias nos processos produtivos de acordo com a lógica de fluxos do capital – processo de circulação *ad infinitum*, em que o dinheiro é perpetuamente enviado em busca de mais dinheiro através do tempo e do espaço. Para o autor,

atritos ou barreiras a esse movimento espacial tomam tempo para ser negociados e diminuem a circulação. Ao longo da história do capitalismo, muito esforço tem sido posto, portanto, na redução do atrito de distância e dos obstáculos à circulação. Inovações nos transportes e comunicações têm sido cruciais (...). As configurações do espaço e do tempo da vida social são periodicamente revolucionadas (lembre-se do que aconteceu com a chegada das ferrovias no século XIX e do impacto atual da web).

Em um contexto no qual a aceleração do fluxo do capital leva quase sempre a maiores lucros para a classe capitalista, é de se esperar que as inovações que contribuam para acelerar esse fluxo sejam muito procuradas. Isso ajuda a explicar, por outro olhar, porque as TD (equipamentos e aplicativos), em geral, são aperfeiçoadas para operar em velocidade cada vez maior, mesmo (e também) com uma quantidade cada vez maior de dados a serem processados. O que também ajuda a explicar porque os trabalhadores, em geral, são levados a se adaptar em escala de tempo cada vez menor a trabalhar com equipamentos de base técnica microeletrônica e digital, o que repercute na sua necessidade de requalificação constante para manterem-se empregados no âmbito da

cultura do novo capitalismo (SENNETT, 2006). Ao mesmo tempo, a inserção de novas tecnologias repercute no ritmo e intensidade do trabalho, alterando, inclusive, a percepção de intensificação do tempo. E, em alguns casos, há a captura da subjetividade do trabalhador (ALVES, 2011), objetivada nos *softwares* e programação dos dispositivos. Não raro, se operam descartes em massa dos trabalhadores por conta da automatização de alguns processos de trabalho, ocasionando o já mencionado desemprego tecnológico (BASTOS, 2011). Em muitos casos, contudo, há uma conformação do trabalhador aos processos de trabalho, sob risco de perder seu posto de trabalho ou de ser considerado “obsoleto” para a função (BIANCHETTI, 2008; KÜENZER; ABREU; GOMES, 2007).

Toda essa discussão interessa-nos de modo fundamental, uma vez que o modelo Capes de avaliação introduziu um tipo de padrão de produtividade na PG (SGUISSARDI, 2006) que leva seus envolvidos “à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo, tal como opera a lógica do setor corporativo-empresarial” (MORAES, 2006, p. 191), e lançando mão de estratégias semelhantes para otimizar a produtividade. Dentre essas destacam-se tanto o emprego de TD na sistemática de produção em si quanto na forma de estratégia de mensuração, controle e ranqueamento do que está sendo produzido – processo no qual os professores/pesquisadores são ‘convidados’ a alimentar sistemas informacionais diversos com dados sobre suas produções e pesquisas. Na lógica instaurada na PG, o próprio trabalho docente, enquanto mercadoria, exige do trabalhador/professor constante (re)qualificação (MANCEBO, 2009), sob pena de, na sociedade do descarte, ele mesmo se tornar obsoleto e descartável.

1.3.2 Dinâmicas entre trabalho, tecnologias e educação: as teses da sociedade da informação e do conhecimento em xeque

Na célebre trilogia³⁶ da qual faz parte *A Sociedade em Rede*, Castells (1999) anunciou a emergência de uma sociedade interconectada em que, graças ao advento das tecnologias de informação e comunicação

³⁶ A Trilogia *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, de Manuel Castells, é composta de três volumes: *A Sociedade em Rede* (1999), *O Poder da Identidade* (2001) e *Fim de Milênio – Tempo de Esperança* (2003).

(TIC), o informacionalismo levaria a uma maior produtividade baseada em conhecimentos, em escala global, e à superação do trabalho degradado pelo avanço tecnocientífico e hegemonia do trabalho complexo.

Nos extensos capítulos da obra, Castells anuncia – no âmbito da emergência de uma nova economia de serviços unificada por um modelo mais rico de comunicação produtiva – uma revolução no mercado. Sinaliza, no contexto da sociedade informacional, a difusão de empregos qualificados com forte autonomia no trabalho, jornada de trabalho flexível, trabalhadores ativos reorganizados em relações sociais sob a forma de redes (e não mais de modo verticalizado) e modelos mais ricos de comunicação produtiva nas empresas, organizações, governos e cultura por meio da consolidação de valores comuns, unindo trabalhadores e gerência.

Por sua vez, e acompanhando a argumentação de Antunes e Braga (2011) sobre esse contexto emergente, temos que o modo como se apresenta esse modelo de sociedade pode ser analisado por outra perspectiva. Sob os auspícios do capital, as sociedades ditas “da informação” geram empregos nem sempre qualificados, empurrando os trabalhadores para o setor de serviços e para o trabalho informal, contrapondo a noção de informacionalismo anunciada por Castells (1999), na qual o trabalho degradado (característico das sociedades industriais e do modelo *fordista* de produção) seria superado pela difusão de empregos alicerçados na criatividade e na autonomia, características do trabalho ligado à concepção e planejamento de processos e produtos. Nessa perspectiva, nos alinhamos à crítica feita por Antunes e Braga (2011, p. 8) sobre esse modelo pretensamente hegemônico de informacionalismo, que “carrega consigo a promessa segundo a qual a inserção ocupacional emancipada no e pelo trabalho complexo é algo potencialmente acessível a todos”.

A predominante naturalização da ideia de sociedade da informação ganhou notoriedade entre organismos internacionais ligados ao financiamento da economia mundial e ao trabalho e, na perspectiva de Antunes e Braga (2011, p. 8),

nos governos tanto de países capitalistas avançados quanto semiperiféricos, tornando-se moeda corrente também entre os ideólogos e gestores globalizados do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização Mundial do Comércio (OMC) e das Organizações das Nações Unidas (ONU). Integrar essa nova

“utopia planetária” passou a ser questão de vida ou morte para esses governos submetidos ao jogo da concorrência global.

E serviu de argumento para a UNESCO considerar que a razão de ser da sociedade global da informação é alcançar um objetivo maior: “a construção, em escala global, de sociedades do conhecimento que possam ser fonte de desenvolvimento para todos, *principalmente para os países menos desenvolvidos*” (BINDÉ, 2007, p. 41. Grifos nossos). Sob o lema “Rumo às Sociedades do Conhecimento” e o pressuposto de que “a noção de sociedade da informação baseia-se nos avanços tecnológicos” (BINDÉ, 2007, p. 22), que tem aumentado a quantidade de informação disponível e a velocidade de sua transmissão, a UNESCO renova um ideário de que estamos em uma fase de transição sem precedentes – a representação de Jano como divindade da passagem – mascarando as permanências.

Nesse movimento, educação, trabalho e tecnologia entrelaçam-se no contexto da lógica histórica (THOMPSON, 1981, p. 58, grifos do original), na qual “não se trata da observação de fatos isolados *em série*, mas de *conjuntos* de fatos com suas regularidades próprias; da repetição de certos tipos de acontecimentos; da congruência de certos tipos de comportamento em diferentes contextos”. Considerando o pressuposto de sociedade do conhecimento dentro do conjunto de documentos formulados pelos organismos multilaterais, como a OCDE, o FMI, o Banco Mundial, dentre outros, bem como a filiação teórica dos autores que fundamentam esse ideário, temos a reprodução de consensos já presentes em autores do mundo empresarial³⁷ pela UNESCO, que reafirma as significativas “mudanças resultantes da terceira Revolução Industrial – a das novas tecnologias”, que teria criado uma nova dinâmica no que se refere a evoluções constantes na formação de indivíduos e grupos. Opera-se, como se vê, um deslocamento crucial da relação

³⁷ A expressão “sociedade do conhecimento” foi utilizada pela primeira vez por Peter Drucker, em 1969, em seu original *The Age of Discontinuity: Guidelines to our changing society*. Ganhou notoriedade nos anos de 1970 e foi aprofundada na década de 1990, coincidentemente ou não, com a difusão da internet e dos sistemas informáticos. Em 1998, no âmbito da Comissão das Nações Unidas sobre Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento, a expressão foi agregada por Mansell e When (1998).

capital-trabalho, retirando a centralidade do ser social nessa dinâmica e deslocando para as TD a responsabilidade por este processo “revolucionário”, esvaziando o conceito de revolução.

No mesmo sentido, nos discursos da sociedade do conhecimento, o trabalho, nas atividades ligadas às áreas de tecnologia da informação, é concebido quase como sinônimo de não trabalho, o que representam as duas faces do mesmo rei, tal qual o personagem mitológico Jano: de um lado, prometem ao trabalhador melhores condições na execução de suas atividades, mas, por outro, mascaram a apropriação dos resultados da inserção tecnológica nos processos produtivos, bem como a precarização, a exploração e as condições de desemprego tecnológico estrutural aos quais trabalhadores são submetidos ou a prolongação de jornadas de trabalho sem a respectiva remuneração.

Por sua vez, o ideário de sociedade do conhecimento, calcado na preponderância das TD, repercute em políticas educacionais para todos os níveis de ensino, que, por sua vez, repercutem nas condições de trabalho e na formação de professores, bem como na função social das instituições de ensino, dentre os quais a universidade. Em especial, na emergência da sociedade do conhecimento, a UNESCO dispensa atenção particular à educação superior, o que impacta diretamente no trabalho docente nas universidades. Além disso, a UNESCO defende a “liberalização dos serviços educativos” numa “forma de ‘mercado’ do ensino superior, em que os consumidores seriam os estudantes e os produtores, os professores” (BINDÉ, 2007, p. 154-155), desdobrado em questões de financiamento, de redes universitárias “por inventar” e das “novas” missões do ensino superior, entre as quais são elogiosas as práticas de privatização do ensino superior de alguns países com base em relatórios da OCDE, que criticam a despesa pública no ensino superior de toda a América Latina. Esse conjunto de ideias converge com a revisão de literatura acerca do trabalho docente na universidade, em um contexto de mundialização do ensino superior, mercantilização do conhecimento, bem como novas qualificações demandadas aos professores, evidenciando o caráter mercadológico e pragmático que a educação, as universidades e os professores passam a assumir, na perspectiva da *sociedade do conhecimento baseada em tecnologia*, que valoriza a flexibilidade, a criatividade, a polivalência, a capacidade de desenvolvimento de personalidades produtivas bem equipadas para a vida e o trabalho nesse modelo de sociedade (BINDÉ, 2007). Características essas que, conforme podemos evidenciar, estão presentes em diversas políticas educacionais (SILVA, 2015) e que coincidem com as

características dos trabalhadores desejáveis na “cultura do novo capitalismo” (SENNETT, 2006).

Outro elemento que nos diz respeito, no caso do trabalho docente na PG, é a necessidade dos sistemas educacionais desenvolverem indicadores para medir o conhecimento da “sociedade do conhecimento”, como meio de definir prioridades políticas. Para a UNESCO, é “aconselhável forjar, tanto quanto possível, ferramentas de estatística que podem ser usadas para quantificar os conhecimentos, reunindo dados que não impliquem só variáveis econômicas” (BINDÉ, 2007, p. 337). A arquitetura discursiva (MILANEZ; SANTOS, 2009) dessa recomendação resume o conhecimento a um dado que possa ser quantificado e omite a quem interessa quantificar conhecimentos e quais interesses estão subjacentes a essa quantificação. Ao mesmo tempo, joga com a subjetividade no que se refere às estratégias para a quantificação do conhecimento – o que pode resultar em mecanismos de avaliação, regulação e controle tão criticados em nosso sistema educacional, como a avaliação em larga escala e metas de produtividade em si mesmas.

Pela construção da UNESCO, a proliferação da informação por meio das redes informáticas nasce “do desejo de trocar conhecimentos através de uma transmissão mais eficiente” e permanece “presa ao tempo e ao utilizador” (BINDÉ, 2007, p. 25), justificando, assim, que a sociedade da informação se converta em sociedade do conhecimento pela simples liberação da circulação da informação – questão que, como já abordamos, é bastante problemática e se constitui fonte de disputa política. Nessa perspectiva, podemos pensar com Wolton (2007, p. 138) a crítica ao ideário existente na sociedade e renovado pela UNESCO, que vê nas redes informacionais a possibilidade de, no século XXI, partilhar conhecimentos de forma homogênea e livre entre diferentes sociedades, consubstanciando um novo tipo de desenvolvimento “inteligente”, humano e sustentável.

De onde vem esse mito de um sistema de informação gratuito e infinito, livre de todas as problemáticas de poder, inverdades e erros? De onde vem essa representação de um cidadão ocidental completamente curioso, esperando apenas estar equipado com um terminal para se tornar um tipo de sábio? [...] como louvar essa abundância de informações oferecida a todos gratuitamente, e esquecer que, há uns trinta anos, os economistas viam na acumulação da informação a nova origem da riqueza e do poder? Como

explicar esta disjunção: de um lado, a informação, livre de todo o poder e toda hierarquia nas redes e, de outro lado, a informação como nova origem da hierarquia econômica, política e social?

Praticadas as elisões acerca das relações sociais de produção (sob a lógica do determinismo tecnológico) e distorcidas as concepções de conhecimento (e suas consequências), o ideário de sociedade de informação de Castells converge para o de sociedade do conhecimento perpetrado pela UNESCO, que desnuda uma sociedade igualitária e promissora para todos, em que a educação e as TD têm papel fundamental. Consubstancia, dessa forma, o convencimento de que seguir as recomendações expressas é o melhor rumo para as sociedades em desenvolvimento, constituindo-se como uma armadilha ideológica à espreita da continuidade do modo vigente de produção das relações sociais e como forma de neutralizar a luta de classes.

1.4 DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO À CULTURA DIGITAL: A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

Se até aqui tentamos evidenciar alguns elementos de caráter ambíguo que envolvem tecnologias, trabalho e educação em suas interfaces, nesta seção procuramos discutir alguns desdobramentos desse ideário para a relação trabalho-educação a partir da emergência do paradigma da cultura digital. Nossa preocupação não é questionar a cultura digital em si, mas ponderar de que forma alguns de seus elementos tensionam as políticas educacionais e o trabalho docente nos diferentes níveis de ensino. Em um momento histórico, no qual as relações entre o homem e a tecnologia se tornaram demasiadamente complexas, temos a preocupação de evitar a adesão aos extremos que Santaella (2010), valendo-se dos estudos de Heim (1999), se refere: os três tipos de tendências filosóficas opositivas comuns quando o assunto é o impacto do computador sobre a cultura e a economia: os realistas ingênuos, os idealistas das redes e os céticos³⁸.

³⁸ O primeiro tipo corresponde aos realistas ingênuos que, semelhantes a tecnóforos, veem nas redes de computadores uma afetação desnecessária às mediações com o mundo físico, pois elas distorcem a experiência mediatizada

A alternativa para não cair nesses extremos é o desafio de assumir uma posição dialética que faça a mediação entre eles, ainda que nessas posições faltem – conforme viemos insistindo no decorrer do capítulo e conforme salienta Santaella (2010, p. 24) – as indicações a respeito das críticas que emergem sobre o fato do ciber mundo se desenvolver “no terreno das forças socioeconômicas e políticas do capitalismo globalizado”. Na esteira desse entendimento, assumimos desde então que o ciber espaço e a cultura digital, ainda que possam ser diferentes de outras mídias culturais, estão enraizados no modo de produção vigente e, por isso mesmo, apresentam contradições.

Assim, nos alinhamos mais uma vez à perspectiva de Santaella (2010, p. 25), quando afirma que “a prova mais imediata que o ciber mundo está assentado na lógica perversa da economia política do capital globalizado” reside no fato de a expansão e regulação do ciber espaço surgirem de investimentos econômicos, interesses e vontades que emanam das novas modalidades de produções capitalistas. Variações essas, com todas as suas contradições – velhas e novas –, que esse modo de produção não cansa de engendrar. Nesse sentido, uma tarefa fundamental é a de relativizar posições entre:

de um lado, celebrações pós-modernas das tecnologias asseveram que estas são tão benéficas que serão capazes de realizar proezas que os discursos humanistas nunca conseguiram atingir. De outro lado, elegias sobre a morte da natureza e os perigos da automação e da desumanização contrariam as expressões salvacionistas. (SANTAELLA, 2010, p. 25).

A cultura digital pode ser entendida, atualmente, como toda relação humana mediada por tecnologias digitais. Embora não seja um conceito exatamente novo, tampouco consensual (GERE, 2002), a difusão de tecnologias digitais e móveis, com acesso à internet e a proliferação de

direta do homem (e seus sentidos) com o mundo real. Por outro lado, os idealistas das redes são otimistas *tecnófilos* que consideram “o mundo das redes o melhor dos mundos e apontam para os ganhos evolutivos da espécie” (SANTAELLA, 2010, p. 23). Por fim, os céticos, que se baseiam na experiência histórica de como os críticos falharam em compreender de que maneira as mídias anteriores seriam utilizadas.

redes e mídias sociais na web, trouxeram novos contornos para a noção de cultura digital e seus desdobramentos na cultura em geral. Wolton (2007, p. 88) reforça a tese de que a internet – depois da televisão e do rádio, em suas épocas – encorajam a capacidade de criações técnicas que são, ao mesmo tempo, veículos de outras formas de cultura e de espaços de criação de cultura contemporânea. Embora o autor ressalte que é necessário não confundir novas técnicas e nova cultura, ele afirma que os novos suportes digitais facilitam “uma expressão cultural e de linguagem ainda em gestão, mas ainda é muito cedo para saber se serão finalmente uma ruptura cultural importante”. Identificada à contracultura e aos movimentos artísticos e culturais dessa corrente de contestação aos padrões sociais hegemônicos, a cultura digital emerge no contexto das produções tecnocientíficas e cibernéticas na ambiência da Guerra Fria (1945-1991), sobretudo a partir das décadas de 1970 e 80, ao mesmo tempo em que eram desenvolvidas as tecnologias que viriam a proporcionar a utilização de computadores pessoais e a difusão da internet, a partir do final do século XX (GERE, 2002).

O conceito de cultura digital confunde-se com o de cibercultura apresentado por Lévy (1999, p. 17), segundo o qual trata-se de um neologismo que expressa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” e a difusão de tecnologias digitais. Nesse sentido, Gere (2002) entende que a correta formulação sobre o digital seria a de que as TD são produto da cultura digital. Por sua vez, esta ganha contornos mais específicos de práticas que emergem em contextos também específicos no ciberespaço (SANTAELLA, 2010), principalmente após a implementação da chamada Web 2.0, que permitiu aos internautas deixarem de ser apenas consumidores de conteúdos para passarem a ser também produtores. No bojo das manifestações culturais, da interface humano-máquina, e de um contexto em que o computador é visto como a mídia das mídias e a internet como a rede das redes, pensar na cultura digital é também um exercício de pensar as possibilidades políticas da e na rede, entre elas, a utopia de manter a rede livre e torná-la universal (BRITO, 2012) – a militância das militâncias no ciberespaço.

Arelado ao movimento da contracultura (em que a contestação aos padrões vigentes é característica fundamental), a cultura digital expressa um conjunto de práticas e valores, como pode ser observado nos trabalhos reunidos por Brito (2012). Essas práticas expressam-se no ciberativismo, nos *softwares* livres, no compartilhamento e/ou partilha de conteúdos –

muitas vezes valendo-se das práticas conhecidas como pirataria, que consiste na reprodução/apropriação, compartilhamento e circulação de bens culturais diversos, sem fins lucrativos diretos – na construção de repositórios de arquivos individuais ou coletivos (como as redes *peer-to-peer*) para difusão de conteúdos. O uso de dispositivos digitais (sobretudo móveis) e a construção de coletivos independentes por meio de redes sociais na internet para denúncia e divulgação de fatos que a mídia tradicional não apresenta é outra característica desse movimento, bem como a cultura *hacker* no que consiste em divulgação de informações privilegiadas de organizações e governos – o caso conhecido como *Wikileaks* é o mais notório.

Tais características da cultura digital, entretanto, coexistem com outras práticas no ciberespaço, como em qualquer contexto cultural sob o signo das relações sociais de produção vigente e suas tensões. Mesmo em documentos oficiais, como o Relatório da UNESCO que citamos anteriormente (BINDÉ, 2007), a questão da cultura digital orbita a centralidade das TD que aparecem sob uma ilusória ideia que empodera aqueles que têm acesso a elas: ilusória porque, no âmbito da cultura digital e da contracultura, ainda se faz necessário analisar se predominam os elementos de uma cultura digital legitimada pelas trocas e pela partilha ou se o que predomina são as práticas assimiladas pelo capital cultural e de acomodação (em vez da contestação) ao sistema hegemônico (BRITO, 2012) pela carência de mediações que não dependem exclusivamente do acesso à tecnologia, mas do acesso à educação e da cultura em geral (WOLTON, 2007).

Nesse sentido, não é de se estranhar que, por exemplo, entre os formadores de opinião mais célebres na rede estejam os mesmos que ocupam lugar privilegiado nos veículos de comunicação tradicionais, muitas vezes apenas reproduzindo seu discurso semanal da TV ou da revista nas redes sociais. Essa ressalva é importante em um contexto no qual pesquisas recentes têm corroborado para o questionamento da *ciberdemocracia* tal como um espaço de ampliação das visões de mundo. Ao passo que, sobretudo entre os mais jovens, a internet e as redes sociais passaram a ocupar o lócus privilegiado de obtenção das informações, os algoritmos das redes sociais, pautadas em preferências dos usuários, conduzem às chamadas “bolhas ideológicas”. Na prática, as informações às quais temos acesso mais facilitado nas redes sociais não conduzem a uma pluralidade de ideias, mas a uma espécie de “mais do mesmo” a que já estamos habituados (MÍDIAS..., 2015a). Somado esse movimento ao de despolitização dos indivíduos assinalado por Albagli e Maciel (2012),

faz-se urgente rever o ideário utopista presente nos discursos acerca da cultura digital, além de se ampliar os espaços que privilegiem uma alfabetização midiática e tecnológica que supere o tensionamento entre, de um lado, a socialização do conhecimento, da informação e da cultura, e, de outro, sua privatização. E, ao mesmo tempo, desmistificar o ciberespaço como instância isenta ou neutra do modo de produção vigente, ao encontro do que Santaella (2010, p. 75) destaca:

Longe de estar emergindo como um reino de algum modo inocente, o ciberespaço e suas experiências virtuais vêm sendo produzidos pelo capitalismo contemporâneo e estão necessariamente impregnados de formas culturais e paradigmas que são próprias do capitalismo global. O ciberespaço, por isso mesmo, está longe de inaugurar uma nova era emancipadora. Embora a internet esteja revolucionando o modo como levamos nossas vidas, trata-se de uma revolução que em nada modifica a identidade de natureza do montante, cada vez mais exclusivo e minoritário, daqueles que detêm as riquezas e continuam no poder.

Por sua vez, entendemos que as teses sobre a cultura digital emergem no contexto das práticas culturais sedimentadas na apropriação e no uso de tecnologias e mídias digitais. Mas, tendo como base o modo de produção capitalista, ela só pode emergir quando se tem acesso às tecnologias, o que depende não apenas de elementos da cultura geral, mas das condições sociais e econômicas para acesso a bens culturais e tecnológicos. Nesse caso, a cultura digital é tributária, em certa medida, do capital tecnológico³⁹ assentado, de um lado, nas condições de acesso às TD – relacionadas às relações sociais de produção – e, em paralelo, à

³⁹ Não se trata, aqui, de renovar ou reforçar elementos da chamada “teoria do capital humano” clássica (SCHULTZ, 1973). A expressão “capital tecnológico”, utilizada em outros momentos (CUNHA, 2011; CUNHA; QUARTIERO, 2011) em analogia ressignificada ao conceito de “capital cultural” (BOURDIEU, 2007), pressupõe muito mais uma atribuição social de importância da experiência dos repertórios de usos das tecnologias, entendidas também como formas de cultura. Nessa tese, ampliamos a definição para “capital cultural tecnológico”, privilegiando a noção de *habitus*, preconizada por Bourdieu, e considerando a dimensão cultural do uso das tecnologias digitais.

apropriação dos recursos tecnológicos convertidos em usos, práticas culturais e sociais (CUNHA; QUARTIERO, 2011) e/ou suas representações.

Em Girardello (2008) encontramos elementos para pressupor que o paradigma da cultura digital emerge não apenas entre os sujeitos que têm acesso às diferentes tecnologias, mas também sob a forma de representações entre aqueles que não as possuem. Em suas investigações com crianças de grupos sociais distintos a autora evidencia, dentre outros aspectos, “que o próprio fascínio daqueles meninos e meninas pelo computador tinha mais relação com as figurações presentes no imaginário social do que com sua experiência material” (GIRARDELLO, 2008, p. 135), o que pode indicar a associação do paradigma da cultura digital ao fetiche da tecnologia, que discutimos no início desse capítulo. Além dessas questões, constatamos que, da consolidação da cultura digital, emerge um curioso movimento, prova de que os frutos do desenvolvimento tecnológico repousam sob as desigualdades perpetradas pelo modo de produção vigente: enquanto em muitos espaços o direito ao acesso às TD ainda é objeto de lutas sociais, em outros segmentos têm crescido um movimento pela “desconectopia” (POWERS, 2012). Esse movimento parte dos sinais de que novas práticas e comportamentos na cultura digital podem levar a efeitos nefastos, incluindo doenças ergonômicas, ergológicas, alterações na economia de atenção e do sono e até mesmo mortes, em um contexto de espetacularização de corpos e da vida cotidiana que precisam ser constantemente mostradas via *selfies*, *check-in* (MÍDIAS..., 2015b) ou atualização constante de *status* nas redes sociais na internet. Paradoxalmente, os nichos de mercado desenvolvem aplicativos para o sono e equipamentos para enriquecer a experiência das *selfies*. No bojo das críticas aos excessos de cultura digital, aparecem ainda contestações a um conceito fundamental na era da mobilidade (SANTAELLA, 2010), que é o conceito de ubiquidade: em vez de ampliar a possibilidade de espaços simultâneos de vivência, as práticas culturais na cultura digital têm levado ao esvaziamento de sentidos dessas experiências, conduzindo mais a um movimento de ausência do que de presença simultânea nas diferentes ambiências, digitais e físicas.

Por fim, temos o desafio de levar em conta as relações entre trabalho e TD no âmbito da educação e da cultura digital na contemporaneidade. De um lado, a cultura digital instaura novas práticas e formas de consumo e produção cultural, ao mesmo tempo em estão relacionadas a novas possibilidades nas práticas educativas – elementos que estão relacionados às políticas educacionais que repercutem no

trabalho docente em todos os níveis. Por outro lado, novas práticas culturais permeadas por TD não ocorrem em um vazio sócio-histórico: conjugados com a emergência da cultura digital, os discursos em favor da “inovação tecnológica” nos processos educacionais – atrelados em maior ou menor grau aos consensos produzidos em torno da sociedade do conhecimento – tanto tensionam o trabalho docente quanto, por vezes, estão atrelados a interesses mercadológicos. Dentre eles, a venda para escolas e sistemas educacionais de equipamentos informáticos e *softwares* que constantemente necessitam de *upgrade* e tornam-se obsoletos em escala de tempo cada vez menor, dado o ritmo acelerado do lançamento de novos produtos no mercado de tecnologia.

1.4.1 Novos elementos da cultura digital: a ‘ameaça’ dos nativos digitais e novas demandas colocadas ao professor

É consenso que os últimos anos do século XX foram prodigiosos no que se refere à expansão e aprimoramento das TD e sua inserção em diferentes contextos do cotidiano, movimento que se intensifica a partir da consolidação da Web 2.0, nos últimos anos da década passada. Em conjunto, temos vivenciado a ampliação da comunicação e do tráfego de informações via internet, o que contribui para a emergência da cultura de conectividade e mobilidade (SANTAELLA, 2007; SANTAELLA; LEMOS, 2011). Sobretudo nos grandes centros urbanos, a partir da convergência das mídias (JENKINS, 2008; SANTAELLA, 2007), dispositivos móveis que passaram a agregar funções antes dispersas em dispositivos diferentes ficaram mais acessíveis a uma parcela maior da população nos últimos anos. Um número maior de serviços também está à disposição dos indivíduos, impulsionado, por suposto, pelo modo de produção vigente no qual a cultura digital se desenvolve: não é coincidência que enquanto a cultura digital se expande, algumas das corporações mais valiosas do mundo sejam do ramo de tecnologia, como a Microsoft, o Google e o Facebook; nem que nos últimos anos a lista de pessoas mais ricas do mundo seja frequentada por empresários da área – em 2015, os dois homens mais ricos do mundo foram, respectivamente, da área de informática (Bill Gates) e de telefonia móvel (o mexicano Carlos Slim).

No centro dessas questões, temos claro que uma parcela da população não dispõe de acesso às TD e que as práticas culturais instauradas sob a cultura digital não podem ser consideradas homogêneas,

apesar do fetiche ou das representações sociais em torno das TD, como apreendido por Girardello (2008), sobretudo entre os jovens. Nesse sentido, o mercado de tecnologia explora, no âmbito da cultura digital, a emergência de uma sociedade interconectada e promissora em termos de vida social, de possibilidades de experiências partilhadas, de ser e existir nessa ambiência, nos mesmos moldes dos discursos da sociedade da informação e do conhecimento. E, nessa nova ambiência, os mais jovens têm papel de destaque.

Em 2001, em um artigo intitulado *Digital Native, Immigrant Native*, Marc Prensky descreveu, utilizando a linguagem como analogia, a emergência do que chamou de “nativos digitais”: os (então) jovens nascidos a partir de meados da década de 1980, que falariam a linguagem digital por terem crescido e estarem imersos nessa cultura tecnológica. Já os nascidos antes dessa época, em meio a uma cultura analógica, seriam os “imigrantes digitais”: como qualquer imigrante, mesmo que se esforçassem para falar a nova língua, manteriam seu “sotaque” ligado à cultura em que nasceram/cresceram.

Embora Prensky estivesse se referindo a um grupo específico de estudantes de classe média norte-americana, suas ideias ganharam repercussão no Brasil, mesmo com as discrepâncias de trajetórias escolares, sociais e culturais relativas às possibilidades de acesso e inclusão digital/tecnológica da virada do século entre jovens brasileiros e norte-americanos. Um vídeo que circulou pela internet⁴⁰ foi utilizado em reuniões e formações pedagógicas de professores, que experienciamos, evidenciam esse movimento. No vídeo, uma criança desafia e intimida os professores com a pergunta: “você vai ser meu professor em uma escola?”, “você sabe usar um computador?”. E, em seguida, lança o desafio: “se você não estiver na internet [...] você não pode ser meu professor”, sugerindo que o professor que não está conectado “dê espaço para alguém que saiba usar a internet”. O tom intimidador aos professores é a expressão, na nossa perspectiva, de um paradigma que pressiona e tensiona o trabalho docente, sob a emergência do que se convencionou

⁴⁰ O vídeo original *You can't be my teacher* foi publicado no YouTube em 2009, no auge da discussão sobre a emergência de nativos digitais nos sistemas escolares, em razão da consolidação da Web 2.0 como um espaço novo e amplo de possibilidades. A versão legendada em português foi publicada em 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R1KaIH1_YbM>. Acesso em: 22 out. 2014.

chamar “nativos digitais” e que colocam em pauta a necessidade de novas demandas aos professores sob pena destes, como veiculado no vídeo, terem de ceder espaço a outros.

Os “nativos digitais” representam, segundo Prensky (2001), a primeira geração que cresceu com as novas tecnologias digitais: utilizam o tempo todo – e muitas vezes ao mesmo tempo – os mais variados tipos de equipamentos e recursos digitais, sendo caracterizados como multitarefas. Mais do que isso: ao interagirem com tecnologias e crescerem em um ambiente ubíquo, essas gerações estariam pensando e processando as informações de um modo diferente, teriam outras estruturas de pensamento e, de acordo com o autor, até mesmo fisicamente suas mentes já poderiam ter sido modificadas. Uma das principais linhas de argumento de Prensky sobre o declínio do sistema educacional baseia-se no “jeito tradicional” de dar aulas dos professores “imigrantes digitais”, em vez de utilizar recursos mais atrativos para os jovens, como *softwares* e *games*. O argumento de que os jovens aprendem muito mais com jogos digitais do que na escola é retomado por Prensky em 2010 no seu livro com o sugestivo título *Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo! – Como os videogames estão preparando nossos filhos para o século XXI – e como você pode ajudar!*, uma espécie de guia para pais e educadores que se preocupam ‘demais’ com jovens que passam muito tempo conectados. Não por acaso, Prensky, além de professor universitário, era diretor de uma empresa que desenvolvia e comercializava *games* e *softwares* educativos. Os pressupostos de Prensky – ampliados e reverberados por uma gama de publicações posteriores – não são fator determinante, certamente, para sua incorporação nos processos educativos. Mas ajudaram a popularizar a importância da convivência com a cultura digital em contextos educativos e a legitimar tal proposta, trazendo para os processos de trabalho dos professores variados artefatos tecnológicos. Tal questão nos é importante porque a inserção de uma nova tecnologia, como a digital, nos processos de trabalho, pode causar uma alteração em maior escala do que simplesmente (re)aprender determinadas tarefas (BIANCHETTI, 2008).

Longe de ser consenso, discussões atreladas à emergência de nativos digitais têm repercutido atualmente em sociedades com intenso uso tecnológico. Consideramos questionáveis, por exemplo, argumentos sobre a mudança na estrutura cerebral dos nativos digitais, bem como a determinação de uma categorização por faixa etária que define, de forma homogênea, os usos das diferentes TD, sem levar em consideração outras experiências culturais e, principalmente, condições sociais e econômicas

que possibilitam o acesso – condição para a inclusão – digital. Além disso, a técnica temporal de ser multitarefa e também as atividades de jogos de computador, por exemplo, não trazem, segundo Han (2015), nenhum progresso no processo civilizatório: ao contrário, trata-se de um retrocesso, pois geram uma atenção ampla, porém, rasa, que se assemelha à atenção de um animal selvagem que, na natureza, é obrigado a dividir sua atenção em diversas atividades (caçar e não ser caçado, por exemplo). O autor complementa que “as mais recentes evoluções sociais e a mudança na estrutura de atenção aproximam cada vez mais a sociedade humana da vida selvagem” (HAN, 2015, p. 32).

De modo algum a discussão que fazemos aqui visa se opor ou ‘resistir’ à inserção de TD nos processos educativos, o que seria negar sua potencialidade cultural e educativa e negar a própria História, visto que, sendo tecnologias da inteligência, uma vez inseridas na cultura, permanecem. A questão central é discutir como colocar essas tecnologias a serviço da “melhoria” da qualidade dos processos de ensino e da aprendizagem – ainda que essa noção de melhoria seja um tanto vaga – e, ao mesmo tempo, não deixar em segundo plano, sob o aspecto do trabalho docente, as condições e circunstâncias nas quais ocorre esse movimento. Nem desconsiderar as consequências inter e intrageracionais que ocorrem quando as mudanças são profundas, amplas e rápidas, à velocidade de um “clique” – instaurando novos processos comunicacionais que constituem as múltiplas identidades dos sujeitos (SANTAELLA, 2010).

Um dos desdobramentos desse movimento para o âmbito da educação e para o trabalho docente em geral é que, para acompanhar o ritmo das inovações tecnológicas que conformam a sociedade, as políticas educacionais – sobretudo com a abertura de nichos de mercado para a produção e comercialização de tecnologias empregadas na educação – vêm enfatizando o uso das TD para as mais diversas finalidades. Por meio da preocupação (em geral, procedente) com as inúmeras possibilidades de emprego das TD nos processos educativos, costuma-se enfatizar a necessidade dos professores desenvolverem determinadas competências no e pelo uso das tecnologias, sob a alegação de que elas carregam as potencialidades para transformar a Educação (SANCHÓ; HERNÁNDEZ, 2006).

Essas competências digitais e midiáticas dizem respeito à autonomia e ao domínio das informações, dois dos três elementos centrais (juntamente com velocidade) identificados por Wolton (2007, p. 88) para que as TD se convertam em fontes de informação que gerem conhecimento. “O acesso a ‘toda e qualquer informação’”, pondera o

autor, “não substitui a competência prévia, para saber qual informação procurar e que uso fazer desta”. Essa questão é relevante para a Educação, pois pressupõe o essencial processo de mediação nas práticas pedagógicas, uma vez que o acesso direto não muda em nada a hierarquia dos conhecimentos: a questão central é o antes e o depois da informação. Além disso, “há certa bravata em acreditar que é possível se cultivar sozinho, por pouco que se tenha acesso à rede” (*ibidem*). Nessa perspectiva, reconhecemos o papel de mediação entre informação e conhecimento desempenhado pelo professor no contexto da cibercultura e da cultura digital. E nos alinhamos a Wolton ao postular que a força de emancipação, nessa ambiência, não consiste em suprimir o professor como um intermediário do processo de aquisição do conhecimento, mas reconhecer seu estatuto de mediador.

A esse “novo” papel mediador, a cultura digital, concomitantemente, coloca novos desafios ao professor no que se refere ao domínio das tecnologias e sua utilização, num contexto de convergência midiática e tecnológica (JENKINS, 2008). É nesse sentido que Rivoltella (2005) estrutura o conceito de competências midiáticas (e tecnológicas), que dizem respeito a um conjunto de elementos instrumentais e metodológicos capazes de fornecer ao professor uma “caixa de ferramentas” onde, além da análise do texto e do consumo, estejam integradas metodologias para leitura dos contextos; competências para o planejamento da intervenção formativa; técnicas para gestão da aula e dos grupos; competência de tutoria e avaliação; conhecimento das diferentes linguagens midiáticas e dos processos dos meios; e metodologias e práticas didáticas. Atrelado a esse conceito, na ambiência da cultura digital e da convergência midiática, emerge o conceito de alfabetização midiática, que se constitui como uma outra demanda aos professores. Nesse sentido, Fantin (2008) centra sua preocupação com o que significa ser alfabetizado no século XXI e os desafios ao professor, que precisa imergir na cultura e dominar os códigos de diferentes linguagens, os meios e as tecnologias disponíveis.

A ideia de alfabetização, numa perspectiva *freireana*, remete à constatação de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita. Apesar desse entendimento, o termo que designa aprendizagem da leitura-escrita refere-se, prioritariamente, ao processo de aquisição do código alfabético, e não a uma função social da escrita. Nesse sentido, de acordo

com Fantin (2008), a palavra *literacy*⁴¹ e suas variáveis, *literacia* e letramento, são mais utilizadas para designar, para além da apropriação dos códigos alfabéticos, a função social da escrita. Por sua vez, o termo *multiliteracies* refere-se a uma ampliação do conceito de *literacies*, englobando gramáticas audiovisuais e digitais e envolvendo um certo nível de compreensão leitora e produtora nessas dimensões pelas quais circulamos e que transcendem a escrita e envolvem representações visuais, musicais, corporais, digitais e outras (FANTIN, 2008). Esse parece ser o termo mais adequado para designar o processo de alfabetização (no sentido de dimensão social), que dá conta de todas as TD e que supera a limitação que os termos “alfabetização” e “letramento” possuem, para dar conta de todas as novas linguagens, novas ferramentas e novas tecnologias que a cada momento vão surgindo.

No mesmo sentido, Rivoltella (2005) argumenta que, em uma ambiência de cultura digital, em que os jovens têm, na perspectiva do autor, acesso aos meios e às tecnologias cada vez mais cedo, a tarefa dos educadores não é mais simplesmente promover um comportamento crítico dos sujeitos frente aos meios – a capacidade de conhecerem as linguagens dos meios com os quais se relacionam – mas de transformar a autonomia do uso em competência, pois saber navegar na internet é diferente de saber o que estamos fazendo quando navegamos. Do mesmo modo, os sentidos culturais se organizam cada vez mais a partir das TD, protagonistas e mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla, modificando as possibilidades de interação (FANTIN, 2008). A questão do desenvolvimento de competências tecnológicas e midiáticas para atuar em diferentes ambiências permeadas por tecnologias, embora se conjuguem como demandas novas aos professores, não necessariamente representam um aspecto negativo ao trabalho docente. Deslocando a questão do plano tecnológico para o plano social, não se trata da necessidade de qualificar-se para o trabalho docente no âmbito da cultura digital – o que incorre na ideia de eterna obsolescência humana, imbricada nos discursos de “formação ao longo da vida” (RODRIGUES, 2008).

⁴¹ De acordo com Fantin (2008), a *literacy* refere-se à condição que o sujeito adquire ao, além de saber ler e escrever, apropriar-se da dimensão social da escrita, incorporando-a em seu viver. Sua forma no plural, *literacies*, é utilizada pelo reconhecimento de que diferentes tecnologias de escrita criam e exigem diferentes *literacies*.

Trata-se muito mais das condições em que são exigidas essas qualificações e de que modo elas ocorrem.

É nesse sentido que compreendemos a inserção das TD no trabalho docente na PG como questão central em nossa investigação. Ao serem incorporadas (se forem) de modo compulsório como ferramentas nos processos de trabalho, as TD perdem seu estatuto cultural e podem demandar uma série de esforços e de estratégias por parte dos trabalhadores tensionados, de um lado, pela cultura digital, e de outro, e principalmente, pelas novas exigências organizacionais para inserção das TD nos processos de trabalho. Sob esse aspecto, a introdução de tecnologias digitais nos processos de trabalho docente difere somente em termos de formatação, de *modus operandi* em relação a outros processos de trabalho que mudaram da base analógica para a digital. Apreender esse movimento contraditório, as condições em que ele ocorre e as repercussões que dele emergem são nossa tarefa nos capítulos que seguem.

2 O TRABALHO DOCENTE NA PG COM O USO DE TD: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A TEMÁTICA

Neste capítulo, voltamos nossa atenção para o primeiro objetivo específico de nossa investigação, a saber: a revisão de literatura⁴² acerca de pesquisas relacionadas à temática “trabalho docente na pós-graduação com uso de tecnologias digitais”. É consenso que o inventário de literatura é uma das etapas mais importantes do processo de pesquisa (ALVES-MAZZOTI, 2006; MINAYO, 1998; LUNA, 1997). Compreendendo que a produção do conhecimento, em qualquer área, não se dá de forma isolada, mas, ao contrário, trata-se de “uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere” (ALVES-MAZZOTI, 2006, p. 27), exige-se do pesquisador que se situe nesse processo, conhecendo o estágio atual do conhecimento relacionado à sua proposta de investigação e área de interesse. Entendendo que tal literatura é resultado de um processo histórico, de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico e, portanto, gestada na história (EVANGELISTA, 2012), reconhecemos esse suporte investigativo como essencial à pesquisa, porém, sempre provisório; e que expressa apenas em parte a apreensão do contexto de atuação e do próprio trabalho dos investigados.

⁴² Inventário, revisão de literatura, estado da arte, balanço de literatura, dentre outros, são termos/expressões afins para designar o processo (geralmente inicial) de aproximação com o objeto ou fenômeno de estudo (MINAYO, 1998). Embora reconheçamos a importância de estabelecer limites e recortes no universo da literatura existente – dentro das condições materiais de possibilidade de acesso às fontes – sobre o tema, entendemos que, assim como as próprias TD, as pesquisas sobre elas estão em constante movimento, em escala de velocidade e em intensidade maior do que em relação a outras áreas do saber. Ficar atento às novas produções e discussões no âmbito dessa temática é, por um lado, uma questão de escolha metodológica, que impõe desafios ao pesquisador e, por outro, uma necessidade de uma área tão fluida em que – como lembra Humberto Gessinger, na letra de uma das suas músicas – “num piscar de olhos, tudo se renova – *Tá vindo?* – já passou”. (GESSINGER, Humberto. *Além da Máscara*. Intérprete: Pouca Vogal. In: **POUCA VOGAL. Ao vivo em Porto Alegre**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2010. 1 CD. Faixa 9).

Essa dimensão da investigação, iniciada com a definição do objeto e dos objetivos da pesquisa, permeia todo o processo investigativo, o que implica dizer que na presente pesquisa, por uma escolha metodológica, o inventário da literatura existente não se apresenta de forma apartada do restante do processo empírico em suas diversas fases, incluídas as de tratamento e análise de dados e elaboração final do texto da tese. Assumimos, assim, a posição de que a investigação é resultante “de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo” (EVANGELISTA, 2012, p. 5).

2.1. ORGANIZAÇÃO DA BASE EMPÍRICA “PRODUÇÕES ACADÊMICAS”

Em nossa revisão de literatura, tivemos a preocupação de elencar as principais temáticas correlatas ao nosso objeto de estudo e proceder um mapeamento das produções acadêmicas recentes a fim de, primeiro, evidenciar o que está sendo produzido em termos da temática da inserção das TD nos processos de trabalho docente na PG e, segundo, aprofundarmos nossa compreensão sobre o fenômeno estudado. Para tal, selecionamos como base empírica os anais dos eventos acadêmicos de maior repercussão no Brasil.

Em um primeiro momento, incluímos em nosso levantamento as produções publicadas nos encontros nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), as teses e dissertações disponibilizadas na base de dados Banco de Teses e Dissertações da Capes e as pesquisas apresentadas no âmbito dos encontros da *Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente* (Red Estrado), por guardar relações com o contexto brasileiro e por ser um evento que privilegia a área temática de estudos acerca do trabalho docente em âmbito internacional. Em um segundo momento, já na fase de coleta de dados, foram incluídas como fontes de pesquisa os artigos publicados em revistas científicas avaliadas na área da Educação e tendo como conceito *Qualis* A1 e A2, incluindo aí aqueles estudos publicados até meados de 2015. O primeiro mapeamento da revisão de literatura foi importante porque, a partir dele, foi possível delimitar melhor os eixos a serem discutidos na pesquisa, bem como as questões norteadoras para a

construção dos procedimentos e do instrumento da coleta de dados. Já a revisão de literatura, retomada durante o processo investigativo, foi importante para ajudar a compreender fenômenos trazidos na fase de coleta de dados, além de cronologicamente possibilitar a inclusão de estudos mais recentes.

Além de delimitar os contextos e bases de dados, foi necessário, também, definir o recorte temporal das produções acadêmicas que intencionávamos analisar. Mesmo reconhecendo a contribuição de trabalhos mais antigos, procuramos priorizar a atualidade do tema e restringimos a busca por publicações realizadas nos cinco anos anteriores a 2013 (quando realizamos o mapeamento inicial) e, na fase seguinte, englobando as publicações realizadas até o primeiro semestre de 2015. Tal definição pauta-se nos argumentos apresentados por investigadores que, em seus estudos, apontam preocupações com as revisões de literatura baseadas em estudos mais antigos e que podem refletir, com atraso, o estágio real do conhecimento em determinado campo (ALVES-MAZZOTI, 2006). Considerando que tais publicações resultam de processos de pesquisa, muitos dos quais finalizados ou em vias de finalização, nos cursos de mestrado e doutorado, esse recorte temporal que definimos nos possibilita estender de cinco para sete ou até 10 anos a amostra do estado do conhecimento correlacionado à nossa área de interesse.

Definidas as bases de localização e o recorte temporal das produções acadêmicas, antes de realizar o mapeamento para se evidenciar um panorama geral sobre o tema, procuramos definir temáticas atreladas à nossa pesquisa a partir dos objetivos e hipóteses que poderiam ser localizadas nas produções a serem analisadas. A adoção dessa estratégia metodológica foi importante porque, a partir de outras experiências e com base no que alerta Evangelista (2012, p. 5), a seleção inicial das produções é sempre caótica. E, embora todos os materiais encontrados não devam ser descartados *a priori*, a definição de temáticas primárias e secundárias que orbitam nosso objeto de pesquisa teve o intuito de evitar “tanto o alargamento exagerado da busca, quanto o seu estreitamento”.

Definimos como sendo de temática primária aquelas produções que continham temas correlacionados ao objetivo geral de nossa pesquisa, e como secundária aquelas cujo foco de investigação orbitavam um ou mais de nossos objetivos específicos. No que diz respeito ao objetivo geral da nossa investigação, definimos as seguintes temáticas primárias:

- manifestações da inserção de tecnologias nos processos de trabalho docente na PG;

- manifestações das mudanças nos processos de trabalho ocasionadas pela inserção das tecnologias no trabalho docente na PG.

Já dos objetivos específicos e das hipóteses de trabalho, emergiram as seguintes temáticas relacionadas, que consideramos como secundárias:

- processos de trabalho docente na PG com uso das tecnologias;
- identidade docente na PG (por aparecer atrelada ao trabalho);
- características e condições de trabalho docente na PG;
- mudanças (alterações, transformações, ressignificações) do trabalho docente na PG com o uso das tecnologias.

Com base em Gil (1999) e Giddens (2005), que apresentam, respectivamente, métodos para categorização de fenômenos e conceitos fundamentais da Teoria Social, construímos uma matriz de análise das temáticas presentes nas produções acadêmicas encontradas. Essa matriz teve como principal finalidade organizar o caos inicial que, conforme alerta Evangelista (2012), costumeiramente emerge do levantamento empírico nessa fase da revisão de literatura; e foi pautada na utilização de graus de aderência.

Na construção dessa matriz, tomamos por base o conceito de *tipo ideal* que Giddens (2005) discute ao analisar a obra de Max Weber (1864-1920) e os fundamentos da pesquisa social interpretativa. Nessa perspectiva, o conceito de tipo ideal – enquanto construção social e instrumento lógico que auxilia o pesquisador na focalização de determinados fenômenos – foi adotado como mecanismo de classificação das produções acadêmicas localizadas nas diferentes bases de dados com relação ao nosso objeto de investigação. Cabe ressaltar, ainda segundo Giddens (2005), que a definição desses tipos ideais não é um fim em si, mas apenas serve para facilitar a análise de questões empíricas. Em nosso estudo, o tipo ideal de produções que servia ao nosso intento era aquele que mais se relacionava à temática de pesquisa, portanto, o mais aderente.

Nessa classificação e definição dos graus de aderência, levamos em consideração tanto as palavras-chave de nossa pesquisa quanto as temáticas – incluindo as temáticas primária e secundária, correlacionadas à investigação. Categorizamos os graus de aderência em duas dimensões: na primeira, a classificação daquelas produções que continham (no título

do trabalho, no resumo e nas palavras-chave) *tags*⁴³ afins às da nossa pesquisa – trabalho docente; pós-graduação; tecnologias – e todas as suas possíveis variações (cf. Quadro 1); na segunda, as temáticas que emergiam dessas produções e seu nível de proximidade com as temáticas primárias e secundárias, citadas anteriormente, com uma respectiva escala de valor que atribuímos. A representação na forma de gráfico de dispersão nos permitiu classificar, por nível de aproximação com nosso objeto de estudo, as temáticas presentes nas produções acadêmicas localizadas.

⁴³ Proveniente da Língua Inglesa, em que significa “etiqueta”, o termo *tag* foi incorporado em nosso trabalho tal como é utilizado na área de tecnologia da informação, para designar os sistemas de classificação utilizados para hierarquizar dados e informações.

Quadro 1 – Palavras-chave da pesquisa e suas variações nas produções analisadas

| Termo | Variações |
|----------------------|---|
| Educação superior | Contexto universitário/da universidade Cursos superiores Graduação (<i>grado</i>) Pós-graduação (<i>posgrado</i>) IES Ensino superior |
| Trabalho docente | Processos de trabalho docente Trabalho do professor Exercício da profissão docente Docência Exercício do magistério Prática docente Prática pedagógica Prática profissional/da profissão Práxis pedagógica Trabalho – atividade intelectual Tutoria – magistério Produção/produtividade/produtivismo Condições dos processos de trabalho Profissão docente Identidade profissional Identidade do professor/professoral Identidade docente Docência e investigação Práxis acadêmica Trabalho universitário/na universidade Trabalho acadêmico Atividade docente Ofício docente Ensino – pesquisa – extensão Orientação |
| Tecnologias digitais | Tecnologias ICT (<i>Information and Communication Technology</i>) TIC NTIC Dispositivos digitais Digital Virtual On-line/online |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Aplicada a classificação de acordo com os graus de aderência, dividida em três etapas, das 782 produções identificadas inicialmente (entre teses e dissertações e anais das reuniões da ANPED e Red Estrado), restaram 141 produções, das quais uma parte, depois de uma leitura exploratória, foi descartada por não guardar relação direta com nosso escopo de pesquisa. O quadro a seguir sintetiza a frequência de produções selecionadas, de acordo com o grau de aderência à nossa pesquisa. Percebe-se que apenas uma produção foi localizada como aderente à nossa temática de pesquisa. As demais foram relacionadas pela sua aderência às temáticas secundárias.

Quadro 2 – Matriz de leitura de produções acadêmicas analisadas, por tema

| Temas – por grau de relevância | Frequência |
|--|-------------------|
| PG – trabalho docente e tecnologias | 1 |
| PG – avaliação e trabalho docente | 5 |
| PG – condições de trabalho | 3 |
| Identidade docente no ensino superior | 1 |
| Trabalho docente no ensino superior | 34 |
| Intensificação/precarização do trabalho docente (geral) | 11 |
| Condições de trabalho docente (geral) | 2 |
| TIC e mídias – inserção e estratégias na prática docente (geral) | 4 |
| Magistério – carreira, remuneração, valorização, avaliação | 2 |
| Total | 63 |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

As temáticas que emergiram desse estado da arte reforçaram, do nosso ponto de vista, a contribuição de nossa investigação para incorporar-se ao rol daquelas produções que têm como foco a pós-graduação, nas quais predomina uma preocupação com o sistema de avaliação e regulação, a fim de trazer novos aportes para o trabalho e identidade docente. Da matriz de leitura inicial, pudemos categorizar as principais temáticas que emergiam das produções selecionadas, das quais destacamos, por índice de incidência:

- política de expansão da educação superior, atendendo a demandas do mercado e contexto de mudanças no trabalho;
- intensificação do trabalho e produtivismo acadêmico na pós-graduação;
- mal-estar docente na educação superior;
- universidade operacional e condições de trabalho docente na educação superior;
- precarização, polivalência e trabalho docente na educação superior;
- reformas neoliberais, trabalho flexível e remuneração dos professores na universidade;
- políticas do sistema Capes para regulação da pós-graduação;
- sociedade do conhecimento e educação superior;
- trabalho com tecnologias na educação (geral).

Essa aproximação inicial foi importante, pois nos permitiu delinear melhor os eixos presentes na construção do instrumento de coleta de dados junto aos professores de PG, além de reorientarem as discussões colocadas em tela no projeto de qualificação da pesquisa e de sedimentar algumas certezas e semear algumas dúvidas que cercavam nosso objeto de estudo.

Posteriormente a esse mapeamento, procedemos a inclusão dos artigos publicados em periódicos *Qualis* A1 e A2 avaliados na área da Educação entre 2009 e 2015. Tomamos por base a avaliação do Estrato *Qualis* do ano de 2015 e consideramos os periódicos editados no Brasil, cujos artigos estão disponíveis on-line. Nesta etapa, a busca por artigos relacionados à nossa temática de investigação foi realizada a partir da análise do sumário das 463 edições dos periódicos selecionados para identificar, nos títulos das produções, aqueles aderentes à temática da nossa investigação. A relação dos periódicos, quantidade de edições por ano e quantidade de artigos estão sintetizados no quadro a seguir. Convém

ressaltar que, embora reconheçamos a qualidade dos periódicos avaliados com *Qualis* B ou C, o grande número de periódicos e, consequentemente, de artigos, ao mesmo tempo em que revela o *quantum* de produtivismo acadêmico perpetrado na Educação, demanda que o pesquisador estabeleça critérios de delimitação para não correr o risco de alargamento demasiado de suas fontes.

Quadro 3 – Relação de periódicos Qualis A1 e A2 e quantidade de artigos 2009-2015

| Título | Estrato Qualis | Edições | Artigos on-line | | | | | | | |
|--|----------------|---------|-----------------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| | | | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015* | Total |
| Avaliação (UNISO/UNICAMP) | A1 | 20 | 32 | 30 | 35 | 37 | 35 | 38 | 23 | 230 |
| Cadernos de Pesquisa (FCC) | A1 | 20 | 42 | 44 | 40 | 41 | 47 | 52 | 11 | 277 |
| Educação em Revista (UFMG) | A1 | 23 | 45 | 51 | 47 | 63 | 43 | 45 | 30 | 324 |
| Educação e Realidade (UFRGS) | A1 | 13 | 0 | 0 | 0 | 32 | 67 | 61 | 43 | 203 |
| Educação & Sociedade (CEDES/Unicamp) | A1 | 25 | 53 | 61 | 59 | 59 | 61 | 57 | 11 | 361 |
| Educar em Revista (UFPR) | A1 | 31 | 44 | 73 | 74 | 62 | 67 | 102 | 32 | 454 |
| Ensaio (CESGRANRIO) | A1 | 27 | 33 | 39 | 40 | 35 | 34 | 41 | 21 | 243 |
| ETD. Educação Temática Digital (Unicamp) | A1 | 19 | 57 | 49 | 51 | 41 | 37 | 32 | 29 | 296 |
| Paidéia (USP. Online) | A1 | 20 | 42 | 42 | 45 | 40 | 40 | 42 | 26 | 277 |
| Pró-Posições (UNICAMP) | A1 | 19 | 40 | 36 | 37 | 34 | 37 | 35 | 21 | 240 |
| Revista Brasileira de Educação (ANPed) | A1 | 23 | 37 | 36 | 33 | 33 | 49 | 46 | 32 | 266 |
| Cadernos CEDES | A2 | 19 | 24 | 25 | 21 | 24 | 21 | 21 | 14 | 150 |
| Cadernos de Educação (UFPel) | A2 | 18 | 51 | 45 | 37 | 43 | 32 | 26 | 10 | 244 |
| Educação (PUCRS) | A2 | 19 | 42 | 22 | 41 | 40 | 39 | 43 | 13 | 240 |
| Estudos Avançados (USP) | A2 | 19 | 71 | 58 | 64 | 79 | 57 | 53 | 14 | 396 |
| Estudos em Avaliação Educacional (FCC) | A2 | 20 | 25 | 29 | 27 | 38 | 33 | 45 | 9 | 206 |

| | | | | | | | | | | |
|--|----|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|-------------|
| InterCom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação | A2 | 9 | 0 | 0 | 27 | 34 | 29 | 29 | 14 | 133 |
| Perspectiva (UFSC) | A2 | 14 | 25 | 25 | 27 | 46 | 41 | 44 | 0 | 208 |
| Práxis Educativa (UEPG) | A2 | 15 | 18 | 20 | 23 | 26 | 23 | 26 | 25 | 161 |
| Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (ANPAE) | A2 | 17 | 26 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 0 | 171 |
| Revista de Educação Pública (UFMT) | A2 | 23 | 28 | 36 | 27 | 31 | 44 | 40 | 31 | 237 |
| Diálogo Educacional (PUCPR) | A2 | 19 | 39 | 35 | 45 | 50 | 67 | 41 | 14 | 291 |
| Educação em Questão (UFRN) | A2 | 19 | 29 | 29 | 20 | 27 | 26 | 26 | 10 | 167 |
| Revista FAEEBA (UNEB) | A2 | 12 | 41 | 33 | 35 | 35 | 41 | 36 | 0 | 221 |
| Total de edições / Total de artigos por ano | | 463 | 844 | 847 | 884 | 979 | 999 | 1010 | 433 | 5996 |

* Publicadas até agosto de 2015.

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Do total de 5.996 artigos disponíveis nessas revistas, nenhum deles estava relacionado diretamente à nossa temática de pesquisa. Contudo, seguindo a lógica de graus de aderência aplicada anteriormente, selecionamos 58 artigos que guardavam relação de aderência com as temáticas secundárias de nossa pesquisa. Além disso, no período de redação da tese, realizamos uma nova busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, incluindo a busca por produções publicadas após a primeira etapa do levantamento (em 2014). No entanto, nenhuma foi selecionada pelos critérios de busca na base de dados.

Embora seja abundante a produção empírica e teórica que articula o emprego e uso das tecnologias digitais (TD) no âmbito da Educação, tanto no que se refere a produções acadêmicas em periódicos especializados (GARCIA; CECÍLIO, 2009; VERMELHO; AREU, 2005; PEIXOTO; ARAÚJO, 2012; CACHAPUZ et al., 2008) quanto na literatura em geral (VALLEJO; ZWIEREWICZ, 2007; SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012; ROSADO et al., 2014; KENSKI, 2007;

SANCHO, 1998; PRETTO, 2005), bem como nas políticas públicas nacionais ou estrangeiras (BRUNNER, 2005; BINDÉ, 2007; WAILSELFISZ, 2007; BRASIL, 2007; 2008; 2009a; 2009b; 2010; 2013), muito pouco tem sido dito sobre as repercussões da inserção das tecnologias para processos e condições de trabalho docente, independentemente da modalidade ou nível de ensino.

A revisão de literatura nos permitiu vislumbrar, concomitantemente, o papel central e potencial das TD para a melhoria dos processos educacionais, mas mais especificamente à educação básica: acredita-se e tenta-se justificar que o emprego de uma nova tecnologia – seja um aplicativo ou um equipamento – nos processos educativos favoreça a qualidade da educação. Persiste, além disso, a tendência que já havíamos identificado em outros momentos (CUNHA, 2011) em justificar as pesquisas da área com base na importância que as tecnologias assumem na contemporaneidade para as transformações sociais – uma sensação de euforia com relação às tecnologias digitais contemporâneas, a sensação de transformações que elas provocam e seu potencial papel para transformar a Educação; questões essas discutíveis, pois sob as máscaras das transformações permanecem as mesmas estruturas sociais e, além disso, as tecnologias encerradas em si mesmas não são capazes de proporcionar a transformação social.

Contudo, apesar da ênfase que as TD ganham nas produções acadêmicas empíricas, da revisão de literatura que organizamos no âmbito dessa investigação depreende-se a pouca importância que tem sido dada a questões relacionadas às condições de trabalho docente decorrente da incorporação das TD aos processos de trabalho, ao menos em termos de quantidade – como os números apresentados anteriormente demonstram. Em paralelo, os relatos de experiência sobre diferentes formas de inserção das tecnologias e das mídias digitais em geral nas práticas pedagógicas têm ganhado repercussão. Sob o signo da convergência midiática e da emergência de uma cultura digital (SANTAELLA, 2013; JENKINS, 2008; KELLNER, 2011; BUKINGHAM, 2007), sobretudo entre os jovens, nas produções acadêmicas que analisamos – mesmo que muitas tenham sido descartadas *a posteriori* – sobre a inserção das TD no trabalho docente predominam:

- o enfoque sobre a inserção de diferentes TD no cotidiano da escola básica, e não nos níveis mais elevados de escolaridade, que é o nosso interesse;

- experiências singulares de inserção de determinada tecnologia nos processos escolares de ensino-aprendizagem;
- análises muito mais centradas nas práticas culturais que emergem do uso das TD (nos meios) do que na avaliação sobre as prováveis contribuições para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (os fins);
- a centralidade na dimensão tecnológica (dispositivos móveis, jogos eletrônicos, sites ou redes sociais da internet específicos, *softwares* e aplicativos variados), e não na dimensão humana;
- a naturalização da ideia de novas demandas ao professor, como o desenvolvimento de competências midiáticas ou tecnológicas, sem levar em consideração as condições (inclusive de trabalho) em que esse processo ocorre ou as repercussões dele para os processos de trabalho e identidade docente.

Do conjunto dessas produções, evidenciamos que o enfoque se dá na potencial contribuição das diferentes TD, e não nas transformações nos processos de trabalho dos professores, incluindo a necessidade de constante qualificação para acompanhar o ritmo acelerado de novidades tecnológicas que surgem. Por outro lado, nas produções acadêmicas analisadas que têm como enfoque as características e condições de trabalho dos professores (incluindo a intensificação e precarização do trabalho docente) há um predominante silenciamento sobre a dimensão “tecnologia” nos processos de trabalho, o que poderia conduzir à falsa ideia de que essa dimensão é irrelevante para os processos e condições de trabalho do professorado, ou, ainda, à naturalização do processo. Também há um silenciamento quase generalizado sobre questões emergentes, como a cultura digital e seus desdobramentos – e, como sabemos, essa vem a ser uma questão importante, pois são os pressupostos do paradigma da cultura digital que se colocam como desafios à formação e ao trabalho docente, independentemente do nível de ensino.

Além disso, boa parte das produções dessa natureza também enfoca o trabalho docente da escola básica e não na PG, o que sugere que pode haver ainda um campo fértil a ser explorado neste contexto. Concluimos, portanto, que nossa tese se insere em um campo no qual ainda há muito a ser explorado e que, em paralelo, a escassez de produções empíricas recentes amplia os desafios colocados à pesquisa.

2.2 PEÇAS INCOMPLETAS NA REVISÃO DE LITERATURA

Em nossa análise, pelos critérios e parâmetros de organização da base empírica encontramos um estado da arte em que a questão da inserção da tecnologia nos processos educativos prioriza a educação básica, ao passo que as produções selecionadas que se referem ao trabalho docente na PG não privilegiam a inserção das TD ou as relações do trabalho docente nesse nível de ensino com aspectos da cultura digital. Acrescenta-se que a perspectiva teórico-metodológica, em um caso e outro, também é evidente, não apenas porque em um caso a abordagem se faz pela via da cultura e no outro pela via do trabalho, mas porque os objetos de estudo são distintos. De viés predominantemente marxista, as produções sobre trabalho docente na PG tomam como objeto de estudo a relação capital-trabalho docente em suas múltiplas dimensões, porém, não tomam como elemento central desse contexto a presença de tecnologias digitais. De outro lado, de viés predominantemente ligado às abordagens teóricas dos Estudos Culturais, as produções encontradas que tomam como objeto de estudo a inserção das TD nas práticas culturais e/ou educativas pouco (ou nada) dialogam com os determinantes do modo de produção vigente, além de não tomarem a PG como contexto de investigação, conforme esclarecemos anteriormente.

Neste contexto, no âmbito da nossa revisão de literatura, mesmo que o universo empírico contivesse, inicialmente, quase sete mil produções acadêmicas, diretamente apenas uma fazia essa articulação entre trabalho docente, PG e tecnologias: o trabalho de Bianchetti e Turnes (2013), que analisava a mediação orientador-orientando a partir das suas relações com a categoria tempo e da incorporação das tecnologias de informação e comunicação na PG. Além disso, embora temáticas que envolvessem “trabalho docente” fossem abundantes nas produções localizadas, predominantemente elas se referiam ao trabalho realizado por professores da escola básica, em especial na educação infantil, sem contemplar, no geral, a variável tecnologia. Já no tocante ao trabalho docente especificamente na PG (de acordo com os parâmetros adotados para a organização da revisão de literatura, sobretudo no que diz respeito ao recorte temporal), além da citada contribuição de Bianchetti e Turnes (2013), apenas oito trabalhos foram filtrados na revisão de literatura, conforme sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 4 – Produções acadêmicas sobre trabalho docente na PG (2009-2015)*

| Ano | Título da obra | Autor(es) | Publicação |
|------|---|--|--|
| 2009 | Avaliação da pós-graduação em educação e o papel do orientador: tensões e avanços | Sueli Mazzili | Reunião Nacional da ANPED |
| 2010 | A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira | William Pessoa Mota Júnior; Olgaíses Cabral Maués | Reunião Nacional da ANPED |
| 2010 | Avaliação dos programas de pós-graduação e seu impacto na docência e na produção científica da universidade brasileira | Marília Fonseca; João Ferreira de Oliveira | Seminário Internacional Red Estrado |
| 2011 | Políticas de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho dos professores-pesquisadores | Wercy Rodrigues Costa Júnior | Reunião Nacional da ANPED |
| 2011 | O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública | Siderlene Muniz-Oliveira | Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (USP) |
| 2011 | Os impactos do sistema Capes de avaliação sobre o trabalho docente na pós-graduação: o caso da UFPA | William Pessoa Mota Júnior | Dissertação de mestrado em Educação (UFPA) |
| 2011 | Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no Departamento de | Okçana Battini | Tese de doutorado em Educação (UEL) |

| | | | |
|--|--|----------------------------------|---|
| | Educação da Universidade Estadual de Londrina | | |
| 2012 | Os impactos da precarização do trabalho docente no ensino superior sobre os professores que atuam no nível da pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba | Carol Serrano de Andrade Maia | Dissertação de mestrado em Administração (UFPB) |
| 2013 | As tecnologias de base microeletrônica e a intensificação do trabalho na pós-graduação: novos aportes na relação orientador-orientando | Lucídio Bianchetti; Luiza Turnes | Reunião Nacional da ANPED |
| * Não estão considerados aqui os artigos publicados em periódicos nesse intervalo, pois, conforme já explicado anteriormente, para esse tipo de produção foram levadas em consideração todas as variáveis de nossa busca, a saber: “trabalho e/ou identidade docente”; “pós-graduação”; e “tecnologias”. | | | |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Essa constatação inicial nos coloca diante de duas questões cruciais. A primeira está atrelada ao que nos ensina a tradição da Teoria Crítica, de que toda a crítica começa por uma autocrítica. Nesse sentido, ponderamos se o critério metodológico para a construção da revisão da literatura encontra-se frágil ou se a temática que a perpassa não é relevante. A segunda questão, decorrente da primeira, é que, admitindo que os critérios metodológicos adotados são coerentes e a temática relevante, nosso objeto de investigação está localizado ainda num terreno talvez não de pioneirismo, mas profícuo para ser explorado. Por sua vez, esse panorama não retira a importância da revisão de literatura que foi feita sobre o tema, mas apenas aumenta o desafio de montar as peças do quebra-cabeça – utilizando a analogia de Bauman (2005) –, ainda que sem a certeza de saber quantas e quais peças estão faltando e quais imagens elas poderão compor. Por isso, além das produções identificadas no

quadro anterior, a fim de alcançar os objetivos a que nos propomos nesse capítulo, consideramos outras produções que não tratavam diretamente sobre trabalho docente, pós-graduação e tecnologias, mas que guardavam relação de aderência com as temáticas que chamamos de secundárias em nossa pesquisa (58 artigos de periódicos e 54 produções entre teses, dissertações e trabalhos apresentados em eventos científicos no período).

2.2.1 Múltiplas dimensões que envolvem o trabalho docente na PG *stricto sensu*: a busca para compor o quebra-cabeça

Tardif e Lessard (2012), embora não estivessem se referindo a professores de PG, estabelecem elementos que permitem vislumbrar uma teoria do trabalho docente enquanto profissão, abarcando diferentes dimensões desse trabalho. Um ponto de partida para os autores é a noção de trabalho docente, compreendido como “uma forma particular de trabalho sobre o humano [...], uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF, LESSARD, 2012, p. 8), ou seja, um trabalho interativo sobre e com outrem. Os autores propõem entender o trabalho docente não naquilo que ele deveria ser, mas no que efetivamente se faz. Ao mesmo tempo, dimensões que podemos chamar de internas e externas também são fundamentais para contextualizar como se constitui o trabalho docente.

De um lado, temos uma dimensão na qual se localiza o trabalho docente: um panorama social mais amplo que tem como base o modo de produção vigente, seus interesses e suas motivações, no qual a docência se constitui como ponto central na organização do trabalho geral no Estado, além do próprio lugar do trabalho docente nesse contexto. De outro lado, temos aquilo que compõe o universo do trabalho do professor: o que o professor faz, a docência como atividade, como trabalho codificado, como experiência, como *status* e as finalidades desse trabalho (TARDIF, LESSARD, 2012). Nesse contexto, emergem não apenas as tarefas diversificadas dos professores, mas as bases materiais nas quais esse trabalho é realizado: as condições de trabalho, a carga de trabalho, os ambientes, os recursos mobilizados, a organização do tempo, as regulações e outros condicionantes que permeiam a atividade docente. No nosso caso em especial, essa atividade ganha outros contornos, pois além da atividade docente em si, a PG *stricto sensu* agrega processos de

trabalho que integram a pesquisa, a orientação, a produção acadêmica e sua publicização.

Analisando a história da Educação e sua função para o modelo de Estado vigente sob o modo de produção capitalista, Tardif e Lessard (2012) entendem que, ao mesmo tempo em que o trabalho docente (e o que nele orbita e perpassa) fica subordinado à esfera da produção, se constitui como chave para a compreensão das reconfigurações das “sociedades dos serviços”, nas quais cresce a importância dos conhecimentos técnicos necessários à inovação, gestão e tomada de decisão em comparação com a produção de bens materiais. Essas sociedades são marcadas tanto por uma reforma laboral mais ampla (ANTUNES; BRAGA, 2011) quanto por uma reforma educativa que têm se constituído sob a égide da reestruturação neoliberal e que, dentre outros, aprofunda a situação de heterogeneidade e fragmentação do coletivo de trabalhadores (MIGLIAVACCA, 2010) e impactam diretamente na identidade docente.

A noção de identidade docente tem sido relacionada, atualmente, ao “conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas” (GARCIA, 2010, s. p.). Contudo, essa identidade permanentemente em construção é um fenômeno complexo de ser apreendido em um contexto social cada vez mais fragmentado e em constante recontextualização. Ao analisar a questão das identidades na contemporaneidade, Bauman (2005, p. 17) considera que, em um momento histórico marcado por incertezas, fragmentações e provisoriiedades, tornando transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, a identidade é sempre revogável e depende, dentre outros, das “decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso [...]”. Nesse sentido, Bauman aproxima-se de Richard Sennett ao tratar da identidade sob os auspícios do colapso do Estado de bem-estar social e da emergência da “corrosão do caráter”, em que a sensação de insegurança e a flexibilidade do local de trabalho têm, cada vez mais, levado homens e mulheres a abandonar projetos de longo prazo.

Na perspectiva de Sennett (2012, p. 10), o caráter é “o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros”, algo que, portanto, constitui nossa identidade. Em uma “sociedade impaciente”, marcada pelo imediatismo, com economia dedicada ao curto prazo, com a singularidade da certeza da incerteza – em

que a instabilidade se pretende normal – e com a marca da fragilidade nas diferentes relações sociais, a dinâmica do curto prazo da qual Sennett nos fala converge com a ideia de incompletude da identidade a que Bauman se refere nesse contexto: diferentemente de um quebra-cabeça que se compra em uma loja, cujas peças resultam em uma única imagem possível, definida *a priori*, no caso da identidade, não se começa pela imagem final e quase nunca se sabe quantas ou quais peças estão faltando.

Em nossa revisão de literatura, no âmbito das produções acadêmicas, verificamos que é estéril o campo com referências à identidade docente na PG *stricto sensu*. A tese de Battini (2011), nesse sentido, embora não tratando especificamente de PG, traz contribuições importantes ao investigar o impacto do produtivismo na identidade docente do ensino superior – que engloba professores do *stricto sensu*. Entre outras questões, a pesquisa indicou haver um deslocamento na identidade docente sustentada pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para a relação ensino-pesquisa. A questão nos interessa na medida em que, conforme veremos, os professores que participam de nossa pesquisa também atuam na graduação e se veem compelidos a produzir – o que resulta em um certo privilégio da PG em detrimento da graduação, como apreendemos de Sguissardi e Silva Júnior (2009). No entanto, considerando que os estudos sobre identidade docente e os complexos elementos que a constituem, como aparece em Codo et al. (1999), admitimos que os limites de nossa investigação não permitem estabelecer os contornos de uma identidade docente na PG em Educação com o uso das TD na abrangência do universo pesquisado.

Os sentidos do trabalho docente analisados por Nogueira (2012), por sua vez, evidenciam como as condições concretas de trabalho são tratadas de forma marginal (ou simplesmente não são tratadas) em documentos oficiais de diferentes instâncias, de organismos internacionais à legislação educacional. Essa dimensão, importante para a dinâmica que se estabelece entre o trabalho prescrito e o trabalho real, não é fruto de mero esquecimento: trata-se muito mais de um mecanismo de “racionalização do trabalho de forma a ocultar as verdadeiras dimensões da atividade humana de trabalho, o predomínio do olhar sobre o trabalho como atividade de simples “execução” e despojada de suas habilidades, ajustes e circunstâncias” (*idem*, p. 1239). Essa lógica de ocultação das condições de trabalho dos professores opera para manter veladas questões importantes que têm permeado o trabalho docente em todos os níveis de ensino: a racionalidade meritocrática que propicia deslocamentos remunerativos em função de rendimento e desempenho

quantificável; a delegação de tarefas de gestão de recursos que contribuem para aumentar o tempo de trabalho extraclasses (historicamente invisível para fins de remuneração); a introdução de lógicas tecnocráticas na definição de políticas educativas; a perda de direitos trabalhistas históricos; a ampliação das formas de contratação dentro do mesmo sistema de ensino – fruto da privatização de serviços – que tem contribuído para formas precarizadas de contratação de professores, dentre outros aspectos (MIGLIAVACCA, 2010).

Na esteira dessas posições, temos que “a adoção do ideário neoliberal na reorientação do papel do Estado no Brasil gerou processos de regulação social submetidos à política econômica, que se refletem no predomínio dessas políticas também na definição dos rumos da educação superior, incidindo sobre a função social da universidade” (MAZZILLI, 2009b, p. 2). Isso explica, em parte, porque em nossa revisão de literatura encontramos entre as temáticas mais frequentes: políticas para a educação superior atendendo às demandas do mercado (TIRADENTES, 2010; TAVARES, 2010; MEDEIROS, 2010; MORAIS, 2012; SANTOS, 2012; dentre outros); reformas neoliberais, trabalho flexível e mal-estar docente no ensino superior (MOTA JÚNIOR, 2011; ÁVILA, 2011; MUNIZ-OLIVEIRA, 2011); precarização do trabalho no ensino superior (MAIA, 2012; NISHIMURA, 2012; TREVISAN; DEVECHI; DIAS, 2013; CALDERÓN; LOURENÇO, 2009; LÉDA; MANCEBO, 2009; COSTA JÚNIOR, 2011; dentre outros); mundialização e internacionalização do ensino superior e sua relação com o Banco Mundial e organismos internacionais (SILVA, 2009; TIRADENTES, 2010; MAIA, 2012; dentre outros); exploração do trabalho docente no ensino superior (BATTINI, 2011; SANTOS, 2012; dentre outros).

Essas temáticas, por sua vez, perpassam a noção de universidade operacional, a qual Chauí (1999) se refere e que surge no processo de reestruturação produtiva por meio de uma série de regulações que visam, em última instância, subordinar as instituições de ensino às necessidades do mercado e, no limite, às necessidades sociais que impactem nas questões econômicas. Convertida em organização voltada para si, a universidade operacional é, nas palavras de Chauí (1999, p. 7):

regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível [...], estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente

alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

Essa é uma das dimensões nas quais o trabalho docente está envolvido, em um contexto de reformas políticas colocadas em marcha nas últimas duas décadas e analisadas amplamente em obras como as de Sguissardi e Silva Júnior (2009), Mazzilli (2009a), além de uma profícua coleção de artigos, teses e dissertações, como as citadas anteriormente, que orbitam essa temática. Depreende-se, desses debates, que o modelo de universidade vigente – face a uma crise mundial no ensino superior – tem consagrado o imediatismo empresarial no campo acadêmico-científico, a instrumentalização de alunos e professores, a heteronomia e a subvalorização do conhecimento crítico, ao contrário de se estabelecer a universidade como lócus de referência democrática e ética, de liberdade, conhecimento e autonomia capazes de questionar, dentre outros, a instrumentalização, a mercantilização e a militarização que a lógica neoliberal impõe em escala mundial (GIROUX, 2010).

Decorre daí uma série de implicações que, dentre outros fatores, ajudam a situar a questão sobre o trabalho docente na universidade. Entre elas, e seguindo o inventário apontado por Mancebo (2009) e Maués (2010), temos um crescente processo de pauperização do professor, caracterizado pela precarização do trabalho – que diz respeito tanto aos baixos salários evidenciados, sobretudo na iniciativa privada, quanto às formas de contratação precárias, por contratos temporários ou *part-time* – e pela fragmentação do trabalho e a consequente perda de autonomia.

Maués (2010) identifica ainda a intensificação dos regimes de trabalho, questão também assinalada por Sguissardi e Silva Júnior (2009) e tema recorrente na literatura. Além dessa temática, temos a flexibilização dos contratos de trabalho que, conforme também Migliavacca (2010), leva a uma desmobilização da categoria. Em nosso modo de ver, essa questão intensifica-se na iniciativa privada, na qual, como bem apreende Tiradentes (2010), o lema é “tem que fazer! Se não fizer, não trabalha mais aqui”.

A descentralização gerencial é outro fator condicionante para caracterizar o que decorre das políticas educacionais e que impactam, quase sempre negativamente, no trabalho docente universitário. Essa questão está relacionada com a perda da autonomia da universidade, cada vez mais submissa à lógica das políticas de Estado sob a lógica das

reformas neoliberais (CHAUÍ, 1999; 2003; MAZZILLI, 2009a), na qual as decisões são tomadas fora dos espaços em que serão implementadas, tensionando o trabalho docente. E, por fim, os sistemas de regulação e avaliação, que adotam critérios de qualidade questionáveis no âmbito da universidade operacional.

A “qualidade” [...] é definida como competência e excelência, cujo critério é o "atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social"; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: *quanto* uma universidade produz, em *quanto tempo* produz e qual o *custo* do que produz. Em outras palavras, os critérios de produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. (CHAUÍ, 1999, p. 6. Grifos do original).

Nesse caso, concordamos com a crítica de Chauí de que, ao se ignorar *o que, como e para que(m)* se produz, o discurso político que vem no bojo dessas reformas opera uma inversão ideológica, que converte qualidade em quantidade, além de esvaziar o papel social da universidade. Ao mesmo tempo, essa forma de entender qualidade tem impacto direto e, mais especificamente, no trabalho docente na PG *stricto sensu*, como é possível sintetizar das discussões recorrentes na revisão de literatura: ao incorporar a lógica neoliberal nas políticas de regulação da PG a partir de 1997, a Capes induz um processo no qual a busca pela qualidade converte-se em busca incessante pela quantidade; e a produtividade se converte em produtivismo acadêmico, como forma de garantia da sobrevivência do pesquisador no Programa de PG e do próprio programa, visto que a avaliação está diretamente ligada ao financiamento. Especificamente na PG, a crítica de Bianchetti e Sguissardi (2009) converge com a de Chauí: o modelo de avaliação adotado e posto em prática pela Capes considera muito mais o quanto um pesquisador produz e publica, e não a qualidade ou benefício e interesse científico, público e social do que é produzido.

Sob essa lógica, a Capes parece ter descoberto, ainda que não sem resistência, aquilo que Dejours (2012) chama de gestão do medo: a utilização de recursos simbólicos e psicológicos mais sutis para buscar, em detrimento de sacrifícios pessoais, o envolvimento dos trabalhadores com os interesses e projetos – nesse caso, o projeto da PG sob o ritmo da intensidade de trabalho e produtivismo; questão esta relacionada à noção

de captura (ou sequestro) da subjetividade do trabalhador (ALVES, 2011; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Sguissardi (2010) e Bianchetti e Valle (2014), dentre muitos outros, tratam da questão do produtivismo acadêmico entre pesquisadores envolvidos com a PG a partir do modelo de regulação da Capes. Ressaltam, no entanto, que esse fenômeno nem é novo, nem exclusivo do Brasil, embora tenha se intensificado nas duas últimas décadas em função das políticas de expansão e regulação da PG. Em Sguissardi temos que esse fenômeno tem origem ainda na década de 1950, nos EUA, notório pelo lema *publish or perish*⁴⁴, sob o qual o pesquisador que não publicasse de acordo com o ideal estabelecido pelos órgãos financiadores, pelo mercado e pela burocracia universitária atrelada a elas estaria fadado a perecer. Dos estudos de Bianchetti e Valle temos a contribuição de que esse ritmo de produtividade está atrelado ao chamado capitalismo acadêmico, no qual se instauram verdadeiros processos de competição entre os PPG, em função dos resultados da avaliação da Capes e suas finalidades – o que corrobora com os depoimentos de envolvidos com a PG que foram analisados por Sguissardi e Silva Júnior (2009). No limite, produtividade virou sinônimo de competitividade sob a lógica de avaliar, regular e financiar a PG.

O tema do produtivismo acadêmico também é recorrente na revisão de literatura e emerge atrelado a problemas de pesquisa tanto em trabalhos apresentados em eventos (MAZZILLI, 2009b; FONSECA; OLIVEIRA, 2010; COSTA JÚNIOR, 2011) quanto em dissertações (MAIA, 2012; MOTA JÚNIOR, 2011) e teses (SANTOS, 2011; BATTINI, 2011), além de artigos publicados em periódicos (MOREIRA, 2009; CURY, 2010; TREIN; RODRIGUES, 2011; BIANCHETTI; ZUIN, 2012; SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2013; OLIVEIRA,

⁴⁴ Evangelista (2006), em tom poético, brinca com a ironia da lógica “publicar ou morrer” instaurada sob a égide do modelo produtivista imposto pela Capes por meio de suas políticas de avaliação e regulação da PG. “Delirante”, escreve a autora, “comecei a ver tipos desfilando pelos corredores da universidade”, no qual o bordão “publicar ou morrer” começa a passar por várias metamorfoses a cada nova situação encontrada: “morrer por publicar”; “morrer para publicar”; “morrer se publicar”; “morrer se não publicar”; “publicar apesar de morrer”; “publicar para morrer”, até que, já desolada e cansada de fantasiar, abriu-se a “janela da sacada” e o bordão ganhou sua forma final: “publicar *pero sin morir*”. Bianchetti e Machado (2009), por sua vez, indagam se outra forma da expressão tem sido a mais coerente: “publicar & morrer!?”.

2015; dentre outros). Não se trata, a julgar pela empiria identificada, de um problema exclusivo na área da Educação. Ao mesmo tempo, tem-se que essa é uma preocupação que vem diminuindo nos últimos anos, se analisada a sua incidência em produções mais recentes. Embora essa não seja uma questão central em nossa tese, podemos indagar se essa aparente diminuição é um sintoma daquilo que Sguissardi e Silva Júnior (2009) identificam como uma possível emergência de resignação entre os envolvidos com a PG ao modelo Capes de avaliação, na esteira de formação de doutores desde 1997 e que, portanto, vem se cristalizando.

Esse conjunto de fatores, apresentado até aqui, leva a duas características observáveis na revisão de literatura: a (auto)intensificação (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009) e a extensificação do trabalho docente na universidade. A intensificação do trabalho importa ao trabalhador, individual ou coletivo, no que se refere aos processos de trabalho nos quais se exige um empenho maior física, intelectual ou psiquicamente (DAL ROSSO, 2008). Embora categorias distintas, produtividade – nesse caso, produtivismo – e intensificação do trabalho caminham lado a lado e permeiam diferentes produções acadêmicas. A já citada tese defendida por Battini (2011) coloca em evidência essa relação no âmbito das políticas avaliativas, cujo resultado é a polarização entre professores “produtivos” e “improdutivos”, professores de ensino e professores de pesquisa que, no limite, têm conduzido a uma transformação da identidade docente na universidade, consubstanciada historicamente na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em Bianchetti e Machado (2009), temos uma profícua discussão sobre as relações entre produtividade, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na PG. Por sua vez, Medeiros (2010) indaga se a expansão do ensino superior, sob a dinâmica do REUNI⁴⁵, tem se constituído como “passaporte” para a intensificação do trabalho docente na universidade, em decorrência do descompasso entre o aumento no número de matrículas, que não acompanha o aumento do número de contratações de professores. Em entrevista a Bianchetti (2010), Josep Blanch (catedrático da Universidade Autônoma de Barcelona, na Catalunha, Espanha) nos permite perceber que o processo de intensificação do trabalho na universidade é sistêmico e também tem

⁴⁵ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Outras informações podem ser obtidas no site <<http://www.reuni.mec.gov.br/>>.

atingido, com muita força, os pesquisadores europeus sob a égide do Processo de Bolonha⁴⁶. E em Assunção e Oliveira (2009), temos que a relação entre intensificação do trabalho e saúde dos professores se esvai também para os níveis mais elementares do ensino, afetando professores da educação básica. Lemos (2014), por sua vez, chama a atenção para as condições de saúde precárias dos professores universitários. O adoecimento dos professores e a falta de atenção institucional também é um elemento que emerge da pesquisa de Sguissardi e Silva Júnior (2009), como decorrência da intensificação do trabalho.

Esse breve panorama que emerge da revisão de literatura nos permite visualizar que a temática é ampla, com contornos sistêmicos e passando do limite de um caminho sem volta: é o que se depreende de Sguissardi e Silva Júnior (2009) sobre o possível processo de resignação e naturalização que os professores, no contexto das universidades federais, têm manifestado (ou tendem a manifestar) com relação às políticas e imposições legais e oficiais que impactam e/ou resultam nas condições do seu trabalho e na sua própria prática, diminuindo os espaços de resistência. No caso que mais nos interessa, também emerge da revisão de literatura a relação entre a intensificação do trabalho docente e o uso de novas tecnologias (PUCCI; CERASOLI, 2010; BIANCHETTI; TURNES, 2013), questão que já havia sido tangencialmente captada por Sguissardi e Silva Júnior (2009) e que tem relação direta com a ideia de extensificação do trabalho.

Embora não seja usual essa denominação, o fenômeno da extensificação do trabalho já foi apreendido por diversos autores, sob os mais variados ângulos, como extensão ou prolongamento da jornada de trabalho da PG, em função do trabalho intensificado, da busca incessante por produtividade sem que, obviamente, o tempo cronológico se altere. Nesse sentido, a revisão de literatura aponta que, diferentemente do que se esperava, as então novas tecnologias não trouxeram mais tempo livre para os trabalhadores, mas, ao contrário, o tempo que se economiza para várias tarefas com o suporte das TD se converte em tempo para mais

⁴⁶ Decorrente da Declaração de Bolonha, assinada em 1999 na cidade de Bolonha (Itália) por ministros da Educação de 29 países da União Europeia, o Processo de Bolonha é criticado, dentre outros, por desencadear um processo de mercantilização do ensino superior, rompendo com uma tradição europeia de universidade e promovendo, dentre outros aspectos, um aligeiramento da formação acadêmica. Sobre esta temática, ver também Bianchetti (2015).

trabalho, em qualquer tempo e lugar (BIANCHETTI; MACHADO, 2007). E, paradoxalmente, é esse mesmo suporte tecnológico que facilita, por assim dizer, que o trabalho seja estendido para outras ambiências. Esse movimento sintetiza o que consideramos como extensificação do trabalho: o trabalho levado a outros tempos e outros lugares, originalmente de lazer, descanso e sono. E, nesse sentido, processos comunicacionais e produtivos instaurados sobre a base do uso das tecnologias digitais e móveis, no âmbito da cultura digital, ganham centralidade sob nosso ponto de vista. Não é coincidência que, com a intensificação do uso das TD na atualidade, autores como Crary (2014) e Han (2015) analisem, respectivamente, que o último reduto de resistência do trabalhador ao capitalismo tardio tem sido o sono, à medida que estamos nos sedimentando enquanto uma sociedade do cansaço.

Na revisão de literatura, sobretudo naquelas produções decorrentes de pesquisas empíricas feitas no contexto universitário e/ou da PG junto a professores, observa-se esse movimento de excesso de trabalho, que acaba escoando, via TD, para outros tempos e espaços de não trabalho (TAVARES, 2010; MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; MOTA JÚNIOR, 2011; MAIA, 2012). Essas questões nos interessam e serão retomadas em diferentes momentos na análise de nossos dados, pois elas dizem respeito aos usos das TD na PG que, por pressuposto, carregam em si a ambiguidade que Bianchetti e Machado (2007; 2009) delineiam: a otimização do tempo empreendido para algumas tarefas, mas que se converte em mais tempo de trabalho. Contudo, admitimos que as TD não são elementos de análise abundante na revisão de literatura a que tivemos acesso.

2.2.2 Onde estão as TD nesta revisão de literatura?

Conforme vimos anteriormente, na revisão de literatura que procedemos, apenas uma produção fez referência direta às TD relacionadas ao trabalho docente na PG *stricto sensu*. O trabalho de Bianchetti e Turnes (2013) evidenciou de que forma as tecnologias foram sendo incorporadas nos processos de orientação, trazendo muitas vantagens e facilidades, sobretudo em termos de ganho de tempo, ainda que, subjacentes a elas, os entrevistados de sua pesquisa tenham manifestado situações que levaram os autores a ponderar que as tecnologias são, ao mesmo tempo, indutoras da intensificação do trabalho.

Dada a escassez de produções, procedemos uma inversão dos parâmetros de busca, englobando os artigos publicados em periódicos, tomando por referência apenas os termos “tecnologia” (e suas variáveis) e trabalho docente (com suas variáveis). O procedimento, entretanto, mostrou-se infrutífero, pois ainda que tenhamos obtido um número considerável de resultados, nenhuma das produções serviu ao nosso intento, por se tratarem de produções que, em sua maioria, privilegiam o universo das práticas culturais entre estudantes e, no limite, a formação de professores para a educação básica. Embora tenhamos apreendido na revisão bibliográfica desde Mancebo (2009) uma preocupação com o papel das tecnologias no ensino superior estendido à PG, essa parece não ser uma preocupação recorrente – até o momento – nem nas pesquisas que envolvem tecnologias e educação, nem nas pesquisas sobre PG. Esse esvaziamento, ao menos em termos quantitativos, destoa dos discursos comumente encontrados de que a lógica do setor produtivo tem invadido a área educacional e em especial a PG; pois, se as TD ocupam papel de centralidade na reconfiguração do setor produtivo e das dinâmicas do trabalho na “sociedade da informação”, a mesma centralidade viria a repercutir, por pressuposto, no trabalho docente na PG.

Na esteira dessa polemização, se nas discussões no âmbito da cultura digital aparece que as TD têm permeado os mais variados espaços cotidianos (principalmente os escolares e educacionais) sob a dinâmica da cultura da convergência, da mobilidade, da comunicação ubíqua e da emergência da geração de nativos digitais (esses em idade universitária), a julgar pela visibilidade que essas questões ganham no universo analisado da revisão de literatura, a PG seria um reduto ainda não penetrado por elas. O que evidentemente não corresponde à realidade encontrada em nossa pesquisa, considerando os usos das diferentes tecnologias digitais.

3 TRABALHO DOCENTE NA PG: APORTES PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS USOS DAS TD NOS PROCESSOS DE TRABALHO

Tardif e Lessard (2012) propõem que, para estudar o trabalho docente, não basta considerar apenas os elementos inerentes ao trabalho em si, como as atividades, as tarefas, os ritmos de trabalho, as prescrições vindas do currículo ou das políticas oficiais, o objeto de trabalho, os tempos e os lugares: é necessário levar em conta a totalidade dos componentes desse trabalho. Segundo os autores, uma tendência nas pesquisas sobre o ensino consiste em separar completamente ou avaliar em separado os múltiplos componentes desse trabalho – o que apenas reproduz no plano teórico a decomposição burocrática do trabalho à serviço da racionalização. Em nossa perspectiva, de acordo com esse entendimento, a totalidade do trabalho docente na PG com o uso das TD inclui considerar o panorama mais amplo no qual o trabalho e as tecnologias se desenvolvem e convergem, bem como o lugar que a universidade tem ocupado neste contexto.

Por esse motivo, nos capítulos anteriores, buscamos contextualizar um panorama macro das relações que envolvem as TD, o trabalho e a educação em geral na contemporaneidade, cujas contradições típicas do modo de produção vigente permeiam as fronteiras cada vez mais diluídas de trabalho e educação, em um contexto no qual as TD emergem como centrais: por meio delas criam-se espaços de luta social e política; da contracultura à conformação hegemônica; de práticas de contestação às de coerção e controle; da potencial melhoria dos processos de trabalho em geral à sua precarização estrutural. Entre outras questões complexas de serem apreendidas nessa ambiência, as quais não teríamos condições de aprofundar nesta tese, admitimos que é nesse contexto de espectro mais amplo que se localiza a universidade “mercantilizada e competitiva que vem negando toda a sua construção histórica” (SILVA JÚNIOR, 2009, p. 9); a universidade operacional da qual nos fala Chauí (1999; 2003), que vem se moldando ao sistema hegemônico e perdendo sua autonomia para questionar o próprio sistema, como a instrumentalização e a mercantilização do próprio ensino (GIROUX, 2010).

Partindo do universo mais amplo do trabalho docente na PG, conforme discutido no capítulo anterior, no presente capítulo tratamos sobre as condições e os contextos mais específicos em que se realiza o trabalho docente na PG com o uso das TD. Em especial, as discussões

feitas neste capítulo estão relacionadas à caracterização do trabalho docente na PG com o uso das TD – o primeiro eixo de análise da matriz apresentada na introdução deste trabalho e seus respectivos subeixos, que consistem em caracterizar os professores que realizam o trabalho na PG, os contextos e as condições nas quais esse trabalho é realizado. Em um primeiro momento do capítulo, trazemos à tela a caracterização dos sujeitos da pesquisa a partir do processo de coleta e organização dos dados. E, em um segundo momento, analisaremos os usos das TD pelos professores pesquisados em seus contextos e condições de trabalho.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS RELACIONADOS À DIMENSÃO EMPÍRICA ENVOLVENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

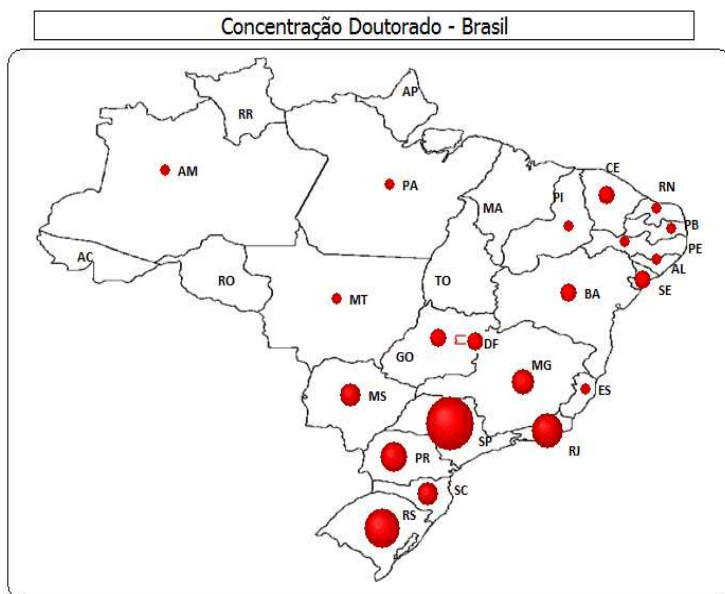
Na introdução desta tese, situamos que uma das dimensões empíricas da pesquisa (juntamente com a revisão de literatura) foi a coleta de informações entre os professores e professoras que atuam em cursos de Doutorado em Educação das cinco regiões brasileiras. De fato, trata-se da base empírica mais importante da pesquisa, a partir da qual desenvolvemos quatro dos cinco objetivos específicos de nossa investigação. Nesta seção, detalharemos os procedimentos referentes ao processo de coleta de dados e organização da pesquisa que envolveu 1.169 professores de cursos de Doutorado em Educação, dos quais 293 responderam ao questionário de pesquisa.

O primeiro procedimento adotado foi a definição dos sujeitos de pesquisa. Como critério de delimitação, definimos que os participantes da pesquisa atuassem em cursos de Doutorado em Educação em seus respectivos programas, com base na premissa de que a atuação nesse nível de formação – doutorado – permite vivenciar com intensidade a necessidade de incorporação de tecnologias digitais aos processos de trabalho. Por outro lado, teríamos os professores mais experientes e produtivos nesse nível de ensino, o que consideramos importante na nossa organização metodológica, a fim de entender as transformações no trabalho realizado na PG. Essa definição nos direcionou para o outro critério de delimitação dos sujeitos de pesquisa: incluir somente cursos de doutorado que já tivessem realizado pelo menos uma defesa de tese naquele momento da pesquisa.

Em um levantamento inicial junto à Capes, identificamos 66 programas avaliados na área da Educação com cursos de doutorado. Esse

levantamento foi feito por meio do site da Capes, em seu sistema de divulgação da avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nosso foco são os cursos avaliados na área “Educação”. A coleta desses dados foi realizada no segundo semestre de 2014, com informações atualizadas, posteriormente, até março de 2015, quando iniciamos a coleta de dados. O gráfico a seguir mostra a dispersão desses programas nos estados brasileiros. No gráfico de dispersão, o tamanho das bolhas destacadas no mapa representa a concentração referente ao número de cursos em funcionamento nos diferentes estados em relação ao total de cursos de Doutorado em Educação existentes no Brasil. Essa forma de representação, que por sua vez permite identificar que a maior parte dos cursos concentra-se em São Paulo (16), Rio Grande do Sul (9) e Rio de Janeiro (7) e que, juntos, correspondem à quase metade dos cursos em funcionamento no Brasil. Por sua vez, a Região Norte tem a menor concentração de cursos: dos seis estados brasileiros nos quais não há cursos de Doutorado em Educação, cinco localizam-se na Região Norte, formada por sete estados.

Gráfico 1 – Concentração dos cursos de doutorado na área de Educação em funcionamento no Brasil – 2015



Fonte: Elaboração do autor com base em dados da Capes (2015).

Ainda no que se refere ao levantamento inicial, com base nos dados obtidos junto à Capes, mapeamos os cursos de Doutorado em Educação e suas respectivas IES, no intuito de identificar a quantidade de professores envolvidos nos programas e, conseqüentemente, os potenciais futuros participantes da pesquisa. O processo, demasiadamente laborioso em função de informações incompletas e nem sempre confiáveis disponíveis no site da Capes, envolveu a elaboração de um banco de dados para a identificação dos PPGE e de informações acerca dos docentes que atuam nesses programas. Para tanto, várias vezes foi necessário recorrer a mecanismos de busca na internet, como o Google, para localizar corretamente os endereços eletrônicos dos 66 Programas de Pós-Graduação avaliados na área da Educação, muitos deles com informações defasadas, no âmbito da Capes.

A etapa seguinte consistiu em analisar os sites dos programas/cursos a fim de localizar informações acerca do quadro docente. Nos interessava saber, em especial, a quantidade de professores e, quando disponível, seu endereço eletrônico para posterior contato. Um dos critérios de identificação que levamos em conta foi o de tentar mapear informações de professores que atuavam nos cursos de doutorado. No entanto, dada a disparidade de informações, de curso para curso, optamos por considerar todos os professores listados, para evitar discrepâncias. Seguindo os critérios de delimitação da pesquisa, durante a análise dos dados dos programas junto à Capes, tomamos o cuidado de não incluir aqueles cujos cursos de doutorado – embora listados no site da Capes como avaliados – não estavam em funcionamento ou sobre os quais não havia informações acerca de defesa de tese até a última data de finalização da etapa de identificação⁴⁷ dos PPGE. O resultado do mapeamento inicial dos PPGE com cursos de doutorado em funcionamento avaliados pela Capes está sintetizado no quadro a seguir, que também apresenta o tipo de dependência administrativa (de acordo com a classificação adotada pela Capes), estado brasileiro onde o PPGE funciona e conceito segundo

⁴⁷ Até 31 de janeiro de 2015 – data estipulada por nós, em função do cronograma de pesquisa – para finalização e atualização dos dados do levantamento dos PPGE que integrariam a pesquisa; a informação acerca do curso de doutorado da UNIRIO, no sistema da Capes, era a de que o curso estava aguardando homologação do Conselho Nacional de Educação (CNE) para entrar em funcionamento.

avaliação da Capes – de acordo com informações prestadas pelas instituições de ensino.

Quadro 5 – Cursos de Doutorado em Educação integrantes da pesquisa por ano de criação: caracterização geral – 2015

| IES | | | | Dados do doutorado na área da Educação | | |
|---------|--|------------|----|---|----------------|------------|
| Sigla | Nome | Dep. Adm.* | UF | Programa | Conceito Capes | Início (D) |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Federal | RS | Educação | 6 | 1976 |
| PUC/RIO | Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro | Particular | RJ | Educação | 6 | 1976 |
| PUC/SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Particular | SP | Educação: História, Política, Sociedade | 4 | 1977 |
| USP | Universidade de São Paulo | Estadual | SP | Educação | 6 | 1978 |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas | Estadual | SP | Educação | 5 | 1980 |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Federal | RJ | Educação | 5 | 1980 |
| PUC/SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Particular | SP | Educação (Psicologia da Educação) | 6 | 1982 |
| PUC/RS | Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul | Particular | RS | Educação | 6 | 1989 |
| PUC/SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Particular | SP | Educação (Currículo) | 5 | 1990 |

| | | | | | | |
|------------|---|------------|----|--------------------------------|---|------|
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos | Federal | SP | Educação | 5 | 1991 |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais | Federal | MG | Educação | 7 | 1991 |
| UNIMEP | Universidade Metodista de Piracicaba | Particular | SP | Educação | 5 | 1992 |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia | Federal | BA | Educação | 4 | 1992 |
| UNESP/MAR | Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Marília | Estadual | SP | Educação | 5 | 1993 |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina | Federal | SC | Educação | 5 | 1994 |
| UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Federal | RN | Educação | 4 | 1994 |
| UFC | Universidade Federal do Ceará | Federal | CE | Educação | 4 | 1994 |
| UFF | Universidade Federal Fluminense | Federal | RJ | Educação | 5 | 1995 |
| UNESP/ARAR | Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Araraquara | Estadual | SP | Educação Escolar | 4 | 1997 |
| UNISINOS | Universidade do Vale dos Sinos | Particular | RS | Educação | 7 | 1999 |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos | Federal | SP | Educação do Indivíduo Especial | 6 | 1999 |

| | | | | | | |
|-----------|--|------------|----|--------------------|---|------|
| UFPR | Universidade Federal do Paraná | Federal | PR | Educação | 5 | 2001 |
| UFG | Universidade Federal de Goiás | Federal | GO | Educação | 5 | 2001 |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco | Federal | PE | Educação | 5 | 2002 |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Estadual | RJ | Educação | 7 | 2002 |
| UFPB/J.P. | Universidade Federal da Paraíba | Federal | PB | Educação | 4 | 2003 |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo | Federal | ES | Educação | 4 | 2004 |
| UNB | Universidade de Brasília | Federal | DF | Educação | 4 | 2005 |
| UFMS | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Federal | MS | Educação | 4 | 2005 |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia | Federal | MG | Educação | 5 | 2006 |
| UFPel | Universidade Federal de Pelotas | Federal | RS | Educação | 5 | 2006 |
| FURG | Universidade Federal do Rio Grande | Federal | RS | Educação Ambiental | 4 | 2006 |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá | Estadual | PR | Educação | 5 | 2007 |
| PUC/GOIÁS | Pontifícia Universidade Católica – Goiás | Particular | GO | Educação | 4 | 2007 |
| PUC/PR | Pontifícia Universidade Católica – Paraná | Particular | PR | Educação | 5 | 2007 |

| | | | | | | |
|----------|--|------------|----|------------------------------|---|------|
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria | Federal | RS | Educação | 5 | 2008 |
| UFPA | Universidade Federal do Pará | Federal | PA | Educação | 4 | 2008 |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora | Federal | MG | Educação | 4 | 2008 |
| FUFSE | Universidade Federal de Sergipe | Federal | SE | Educação | 4 | 2008 |
| UNISO | Universidade de Sorocaba | Particular | SP | Educação | 4 | 2009 |
| UNINOVE | Universidade Nove de Julho | Particular | SP | Educação | 5 | 2009 |
| UNESA | Universidade Estácio de Sá | Particular | RJ | Educação | 4 | 2009 |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia | Estadual | BA | Educação e Contemporaneidade | 4 | 2009 |
| UFMT | Universidade Federal do Mato Grosso | Federal | MT | Educação | 4 | 2009 |
| UCB | Universidade Católica de Brasília | Particular | DF | Educação | 4 | 2009 |
| USF | Universidade São Francisco | Particular | SP | Educação | 4 | 2010 |
| UNIJUÍ | Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul | Particular | RS | Educação nas Ciências | 4 | 2010 |
| UNESP/PP | Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - Presidente Prudente | Estadual | SP | Educação | 4 | 2010 |

* Classificação por dependência administrativa de acordo com a nomenclatura adotada pela Capes.

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Selecionados os PPGEs integrantes da pesquisa, de acordo com os critérios previamente estabelecidos, a etapa seguinte consistiu em – de acordo com a informação fornecida por cada PPGE, por meio de seus respectivos sites – fazer um levantamento do número de docentes. Ao final dessa etapa, chegamos ao número provisório de 1.804 docentes atuando em 48 cursos de Doutorado em Educação, avaliados pela Capes e com pelo menos uma tese defendida até o início da coleta de dados. Levamos em consideração esse número com base nas informações fornecidas pelas próprias instituições de ensino, ao mesmo tempo em que consideramos que eles poderiam não corresponder à realidade por uma série de motivos, dentre os quais, desatualização das informações nos *sites* dos PPGEs. Além disso, presumimos que alguns professores poderiam atuar em mais de um programa e, com isso, aparecer de forma duplicada no levantamento.

Em função dos objetivos e dos sujeitos de pesquisa, geograficamente dispersos e quantitativamente numerosos, a definição do questionário como instrumento de coleta de dados acabou sendo a estratégia mais apropriada. O questionário caracteriza-se, na perspectiva de Gil (1999, p. 124), como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões [...] tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” e que, por esse motivo, pôde ser utilizado em nossa investigação. Embora de menor estatuto, em termos de prestígio, como instrumento de pesquisa nas investigações de abordagem qualitativa – o que se trata de um equívoco, segundo Cué (2007), sob o ponto de vista metodológico – o uso de questionário em função dos sujeitos de pesquisa permite que as pessoas respondam no momento em que acharem mais conveniente e não expõe os pesquisados à influência do pesquisador (GIL, 1999). Por outro lado, tínhamos ciência de que um dos aspectos limitadores do emprego do questionário em nossa investigação seria a de não oferecer garantias de que as pessoas devolveriam o questionário preenchido, o que poderia diminuir consideravelmente a representatividade da amostra. Em termos operacionais, a construção do questionário deu-se de acordo com a metodologia sugerida por Cué (2007), que apresenta as fases que constituem a elaboração de um questionário: definição do tema a ser investigado; seleção e definição das variáveis; desenho do questionário; validação e prova do questionário; tratamento e análise das informações.

Na elaboração do questionário, tivemos a preocupação de levar em conta dois aspectos importantes, alertados por Cué (2007): como

perguntar e que tipos de perguntas devem ser eleitas para o estudo, de acordo com os objetivos da investigação e do público-alvo do estudo. Nesse sentido, na construção das perguntas, optamos por utilizar predominantemente escalas de valoração. Para tal, utilizamos a Escala de Likert, que permite a qualificação e a quantificação de perguntas. Trata-se de uma das mais utilizadas técnicas quando a intenção é fazer várias perguntas que partilham das mesmas opções de resposta. A construção do questionário baseada na Escala de Likert exigiu a elaboração de uma matriz de itens para as respectivas perguntas, a fim de que os sujeitos da pesquisa pudessem responder cada afirmação, escolhendo a categoria de resposta que mais representasse sua opinião (CUÉ, 2007).

Após a elaboração do questionário, dadas as especificidades de dispersão geográfica da população pesquisada e da necessidade de melhor operacionalizar a distribuição e o retorno dos questionários, definimos como suporte a plataforma Google Formulários⁴⁸. Além do *layout* amigável, trata-se de uma plataforma segura que garante a privacidade dos dados, além de bastante difundida, permitindo o acesso imediato e o envio das informações on-line, sem necessidade de nenhum tipo de registro ou *download* da parte dos pesquisados. Já ao pesquisador, a ferramenta permite acompanhar o andamento do preenchimento do questionário em tempo real e a compilação dos dados em vários formatos para posterior análise.

No que se refere à validação do questionário, realizamos um piloto que foi aplicado ao PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que não integrou a pesquisa pelos critérios de delimitação que estabelecemos. O piloto foi realizado com uma amostragem de 1/3 dos professores que atuavam no Doutorado em Educação à época (quatro de 11 professores). Além do preenchimento do formulário on-line, solicitamos que os professores enviassem uma breve avaliação do processo de preenchimento do questionário, o que nos deu subsídios para efetuar os ajustes necessários antes do seu envio aos participantes da pesquisa.

Cruzando as informações disponíveis na Plataforma Sucupira, da Capes, com aquelas fornecidas pelos PPGEs e com as provenientes dos

⁴⁸ *Formulários Google* é um aplicativo on-line de uso livre, vinculado aos editores de documentos da empresa Google, destinado a coletar e organizar informações. O serviço está disponível em: <<https://docs.google.com/forms/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

próprios professores, chegamos a um número mais próximo possível do real, daquele que constitui nosso universo de pesquisa: 1.169 professores. O gráfico a seguir mostra a concentração de professores que constituíam o universo da pesquisa, de acordo com a região geográfica dos programas aos quais estavam vinculados.



Fonte: Elaboração do autor (2016).

3.1.1 Processo de coleta de dados

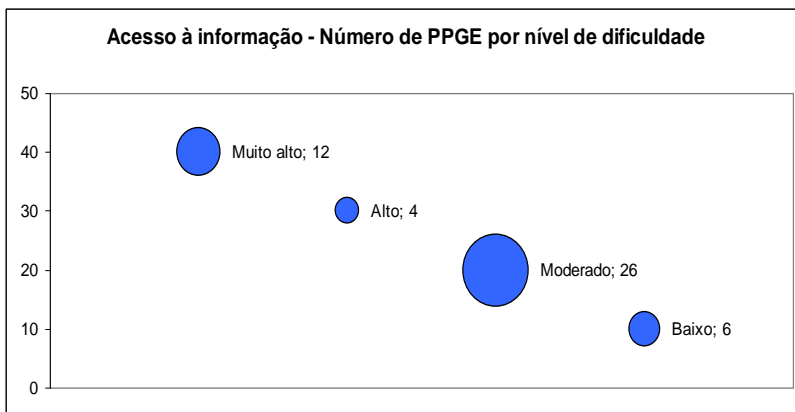
Em paralelo à validação do questionário proposto inicialmente, retomamos a construção de um banco de dados para a identificação dos 48 PPGes selecionados e de mapeamento e identificação dos dados de contato dos professores vinculados a eles, informação fundamental para viabilizar a aplicação do questionário (APÊNDICE A). Embora este tenha sido construído, enviado e respondido na plataforma digital denominada “formulário” (*Formulários Google*), não se deve confundir formulário com questionário. Silva e Menezes (2001, p. 34) estabelecem a diferença entre um e outro, definindo formulário como “uma coleção de questões e anotadas por um entrevistador numa situação face a face com a outra

pessoa (o informante)”, o que não se aplica nesta investigação. Junto ao texto de solicitação de preenchimento do questionário e orientações (APÊNDICE B), disponibilizamos os dados de identificação do pesquisador e o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE C).

Para envio dos questionários aos participantes, inicialmente – a partir das informações disponibilizadas nos sites dos programas, incluindo a relação nominal dos professores quando era o caso – buscamos identificar o endereço de e-mail de cada um dos professores. Tal levantamento foi feito logo a seguir à etapa de qualificação do projeto de pesquisa e de ajustes no instrumento de coleta de dados. Ao final desse processo, nos deparamos com quatro tipos de situações que representam o nível de dificuldade de acesso à informação.

1. PPGEs que forneciam, junto à relação nominal, o endereço de e-mail e a identificação de quais professores atuavam no doutorado – situação considerada ideal.
2. PPGEs que forneciam, junto à relação nominal, o endereço de e-mail dos professores, porém, não identificava quais atuavam no doutorado. Embora não fosse uma situação definida como ideal, para fins de envio dos questionários por e-mail, levamos em consideração, inicialmente, a lista completa de professores e incluímos no convite de participação a observação de que o universo de pesquisa era constituído por professores que atuavam nesse nível de ensino – doutorado.
3. PPGEs que identificavam quais eram os professores que atuavam no doutorado, porém, não forneciam os contatos de e-mail desses professores – o que inviabilizava o envio do questionário. Para cada programa desse caso, utilizou-se estratégias diferenciadas para a obtenção das informações necessárias.
4. PPGEs que nem identificavam os professores que atuavam no doutorado nem informavam o contato de e-mail dos docentes. Esse foi considerado o caso de maior nível de dificuldade de acesso à informação, o que demandou, em paralelo à coleta de dados dos demais programas, estratégias diferentes para a obtenção das informações que possibilitariam o envio do questionário aos docentes.

Gráfico 3 – Nível de dificuldade de acesso às informações junto aos PPGEs



| Nível de dificuldade | Situação |
|----------------------|--|
| Muito alto | Sem contato de professores e sem distinção entre professores de M ou D |
| Alto | Identificação de professores de M e D, mas sem contato informado |
| Moderado | Sem identificação de professores de M e D, mas com contato informado |
| Baixo | Identificação dos professores de M e D com contato informado |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Para fins de acompanhamento, montamos uma matriz de registro em uma planilha eletrônica segmentada em diferentes seções e com 21 colunas, cujo objetivo era identificar e registrar todos os contatos com os participantes da pesquisa. A arquitetura dessa matriz, de acordo com a sua função, seguiu a seguinte estrutura:

- Programa – identificação da universidade e do PPGE; identificação visual (por cores) da situação dos dados de e-mail dos professores (localizados, não localizados, solicitados); identificação da situação de envio (enviado, não enviado, aguardando envio).
- Professores – código de identificação para o professor; endereço de e-mail; situação do e-mail (e-mail enviado, não

enviado, caixa cheia, erro de cadastro, resposta automática – aviso de ausência temporária, mudança de endereço, férias, licença, afastamento etc.).

- Questionário – identificação do formulário (foi criado um código para cada um dos 48 formulários) e respectivo *link* ativo para envio aos professores.
- Registro de solicitação de informação – como 1/3 dos programas não fornecia contato de e-mail dos professores, registramos nesta seção os contatos feitos com a coordenação ou com as secretarias dos PPGes a fim de obter esta informação: data do primeiro contato; área contatada; resposta (ou não); data do segundo contato; área contatada; resposta (ou não).
- Registro do envio dos questionários para os professores – data do envio; registro geral (se houve mensagem de retorno e qual a informação – por exemplo, professores em viagem, solicitando que reenviasse o questionário em outra data; professores informando que não atuavam mais no curso etc. – e registro de professores dispensados de um segundo ou terceiro envio do questionário de acordo com os motivos).

A coleta de dados foi realizada entre abril e agosto de 2015 e a primeira etapa teve início com envio dos questionários aos 32 PPGes dos grupos 1 e 2 citados anteriormente (que disponibilizavam contato dos professores). Para os outros 16, inicialmente solicitamos as informações via e-mail da coordenação ou da secretaria do curso. Obtivemos apenas dois retornos. Depois de algumas tentativas de contato frustradas, montamos diferentes estratégias (contatos com coordenadores e vice-coordenadores desses programas; cruzar dados da Plataforma Sucupira, da Capes, e utilizar mecanismos de busca na internet para localizar os e-mails dos professores, disponíveis em periódicos ou em páginas ocultas etc.) e organizamos uma força-tarefa que contou com a atuação direta dos orientadores e outros professores que acionaram suas redes de relacionamento pessoal para encaminhar os pedidos de participação dos professores vinculados a programas com baixa ou nenhuma adesão à pesquisa, traduzida em números de questionários preenchidos. Em cerca de um mês, esse tipo de estratégia resultou num importante aumento no número de questionários respondidos, correspondendo, ao final, a quase 15% do total.

A localização dos endereços pessoais de e-mail dos professores, nesta etapa, constituiu-se em um procedimento laborioso, artesanal, com muitas idas e vindas, concluído apenas ao final de julho de 2015, quando conseguimos fazer com que nossa pesquisa chegasse àquele grupo de PPGE cujo nível de acesso à informação era muito restrito. Mesmo assim, ao final da etapa de coleta de dados, 16,25% dos professores não foram contatados, seja porque não localizamos seus e-mails, seja porque os dados que localizamos continham erros que impossibilitaram o contato ou porque os PPGEs não atenderam às solicitações realizadas.

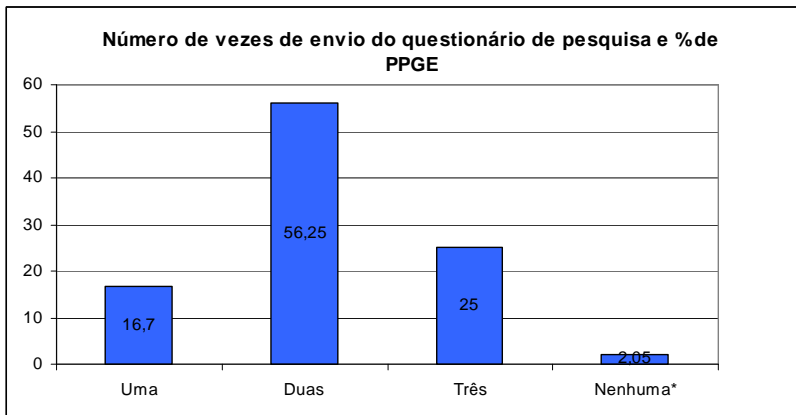
Quanto aos procedimentos para envio do questionário, tomamos o cuidado de entrar em contato com os PPGEs mais de uma vez e em diferentes momentos do período de coleta de dados, intercalando períodos de metade, fim e reinício de semestre letivo nas universidades. Os gráficos a seguir mostram, respectivamente, na linha do tempo, os números de respostas obtidas durante os meses de coleta de dados (Gráfico 4) e o número de vezes em que foram enviados os convites de participação da pesquisa, entre 20 de abril e 05 de agosto de 2015 (Gráfico 5).

Gráfico 4 – Questionários respondidos durante os meses de coleta de dados



Fonte: Elaboração do autor (2016).

Gráfico 5 – Número de vezes de envio do questionário aos PPGE (%)



* Envio feito pela coordenadora do PPGE ao grupo de professores, sem intervenção do pesquisador.

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Cumprе ressaltar que, do ponto de vista metodológico, de acordo com a abordagem da pesquisa, optamos por não trabalhar com uma amostragem da população, mas, sim, incluir todos os professores que atuam em cursos de Doutorado em Educação, segundo os parâmetros definidos. Contudo, mesmo cientes que a não participação de muitos sujeitos por si só já é um dado da pesquisa, tivemos uma preocupação com o aspecto quantitativo da investigação e com o percentual de retorno de respostas ao questionário. Sob esse aspecto e para fins estatísticos, o número de respostas obtidas está acima do esperado, considerando-se o tamanho da população, nível de confiança de 95% e erro amostral tolerado de até 5%. Estatisticamente, o percentual de respostas esperado, em função do universo de professores envolvidos, era de 24,8%. Ao final desse período de coleta de dados, o índice de questionários respondidos foi de 25,06%.

O cálculo da amostra e a definição do erro amostral e do nível de confiança da pesquisa basearam-se na teoria do raciocínio indutivo da inferência estatística (BARBETTA, 2002; PARMA, 2015), por meio da amostra simples não aleatória, uma vez que todo o universo de sujeitos do estudo foi incluído na pesquisa, e não apenas uma amostragem desse universo. O resultado da amostragem é encontrado da seguinte forma:

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times (1 - p)}{(N - 1) \times e^2 + Z^2 \times p \times (1 - p)}$$

Onde:

n = tamanho da amostra;

N = tamanho do universo (no caso, 1.169);

Z = desvio do valor médio aceitável (baseado na forma da distribuição de Gauss, definimos o nível de confiança em 95%);

e = margem de erro máximo tolerável (5%);

p = proporção que esperamos encontrar (por padrão, 50% considerando o pior cenário estatístico).

Estatisticamente, podemos considerar que existe 95% de confiança de que os dados apresentados no estudo corresponda ao universo pesquisado, referente a todos os professores que atuam em cursos de doutorado avaliados na área da Educação e com pelo menos uma defesa de tese até fevereiro de 2015. Ao final do período de coleta de dados, chegamos ao número de respostas apresentado no quadro a seguir. Cabe ressaltar que, como um número expressivo de professores não chegou a ser contatado – pelos motivos expostos anteriormente – a taxa de conversão, isto é, o percentual de professores contatados que responderam ao questionário chegou a 29,93%, índice por nós considerado satisfatório por estar acima do que os parâmetros estatísticos exigem para, nesse caso, expressar a porcentagem viável e válida da amostra, segundo Barbetta (2012) e Parma (2015).

Quadro 6 – Percentual de participantes da pesquisa por curso de Doutorado em Educação

| IES | Programa | Respostas (%) |
|------------|------------------------------------|----------------------|
| UFRJ | UFRJ – PPGE | 58,33 |
| UNESP/ARAR | UNESP-Arar – PPGE Escolar | 51,85 |
| UFES | UFES – PPGE | 47,37 |
| UNISINOS | Unisinos – PPGEdu | 45,45 |
| UNESA | UNESA – PPGE | 40,00 |
| PUC/RS | PUCRS – PPGEdu | 40,00 |
| USF | USF – PPGE | 40,00 |
| UERJ | UERJ – Proped | 36,67 |
| UNIMEP | UNIMEP – PPGE | 36,36 |
| UFRGS | UFRGS – PPGEDU | 34,15 |
| PUC/PR | PUCPR – PPGE | 33,33 |
| FUFSE | UFS – PPGED | 33,33 |
| PUC/SP | PUC-SP – PPGE: Currículo | 33,33 |
| UNIJUÍ | Unijuí – PPGE | 33,33 |
| UFG | UFG – PPGE | 33,33 |
| UFPE | UFPE – PPGE | 31,43 |
| PUC/SP | PUCSP – Psicologia da Educação | 30,77 |
| PUC-GOIÁS | PUCGOIÁS – PPGE | 30,00 |
| UFMG | UFMG – PPGE | 29,85 |
| UFSC | UFSC – PPGE | 29,03 |
| UFMS | UFMS – PPGEdu | 28,57 |
| PUC/SP | PUCSP – Educação (Hist. Pol. Soc.) | 25,00 |
| USP | USP – PPG FEUSP | 23,33 |
| UEM | UEM – PPE | 22,73 |
| UFMT | UFMT – PPGE | 22,22 |
| UFSCar | UFSCar – PPGE | 22,22 |
| UNESP/PP | UNESP-PP – PPGE-FCT | 22,22 |
| UFSCar | UFSCar – PPGEs | 22,22 |
| UFC | UFC – PPGE | 22,00 |
| UNESP/MAR | UNESP-Marília – PPGE | 21,88 |
| UFJF | UFJF – PPGE | 21,05 |
| UFU | UFU – PPGED | 20,59 |

| | | |
|---------------------------|---------------------------|--------------|
| UFPB/JP | UFPB – PPGE | 20,00 |
| UFES | UFES – PPGE | 20,00 |
| UNISO | Uniso – PPGE | 20,00 |
| UNEB | UNEB – PPGEduC | 20,00 |
| UNB | UnB – PPGE | 19,35 |
| PUC-RIO | PUC-Rio PPGE | 18,75 |
| UCB | UCB – PPGE | 18,18 |
| UFPA | UFPA – PPGED | 17,65 |
| UFPR | UFPR – PPGE | 17,50 |
| UFRN | UFRN – PPGED | 15,15 |
| UNICAMP | UNICAMP – PPGE | 13,51 |
| UFF | UFF – PPGE | 12,50 |
| UFBA | UFBA – PPGE | 12,12 |
| UNINOVE | Uninove PPGE | 11,76 |
| FURG | FURG – Educação Ambiental | 10,53 |
| UFPEl | UFPEl – PPGE | 10,00 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 25,06 |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Sobre o fato de outros professores participantes da pesquisa não terem respondido ao questionário, não foi possível determinar os motivos. Metodologicamente entendido, esse fato já é um dado da pesquisa, sobre o qual podemos inferir diversas possibilidades: falta de interesse pelo tema; problemas técnicos na entrega do e-mail-convite ao destinatário; dificuldades para preenchimento do formulário; falta de tempo; dúvidas em relação ao preenchimento do formulário; esquecimento; quantidade de e-mails que o professor tem para ler diariamente, obrigando-o a priorizar alguns; falta de empatia; falta de autoidentificação como participante do estudo, dentre outras possibilidades.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Inicialmente, ressaltamos que, no âmbito dessa investigação, identificamos cada professor pela designação “P” (de professor) seguida por um numeral de acordo com a ordem cronológica de recebimento do questionário. Assim, por exemplo, o primeiro participante da pesquisa foi designado como P001, o segundo como P002 e assim por diante. Essa

designação será utilizada no decorrer da tese, sobretudo quando nos referirmos aos depoimentos/posicionamentos dos professores nas questões abertas do instrumento de coleta de dados. Feito esse esclarecimento inicial, destacamos que os participantes da pesquisa caracterizam-se por ser, em sua maioria, do sexo feminino, cuja faixa etária predominante é de 46 a 50 anos (com índices significativos também na faixa dos 51 aos 55 e dos 56 aos 60 anos). Mais da metade dos participantes são servidores concursados de universidades federais contratados sob regime de trabalho de dedicação exclusiva. O tempo de atuação no doutorado é bastante variado, não existindo uma predominância, com a maior incidência no tempo de mais de 15 anos e entre cinco e nove anos de atuação.

No que se refere à dependência administrativa – particulares, estaduais e federais – o quadro a seguir relaciona o percentual de IES com o de participação dos professores no escopo da pesquisa. A comparação permite visualizar que, embora a quantidade de cursos de doutorado nas IES particulares seja maior, em termos de participação na pesquisa o percentual de professores é menor. Isso se explica pelo fato de o número de professores envolvidos na PG das IES particulares ser menor do que o número de professores nas IES públicas estaduais e federais, cujos programas são maiores em termos de linhas de pesquisa e quantidade de estudantes.

Quadro 7 – Percentual de participantes da pesquisa por dependência administrativa das IES

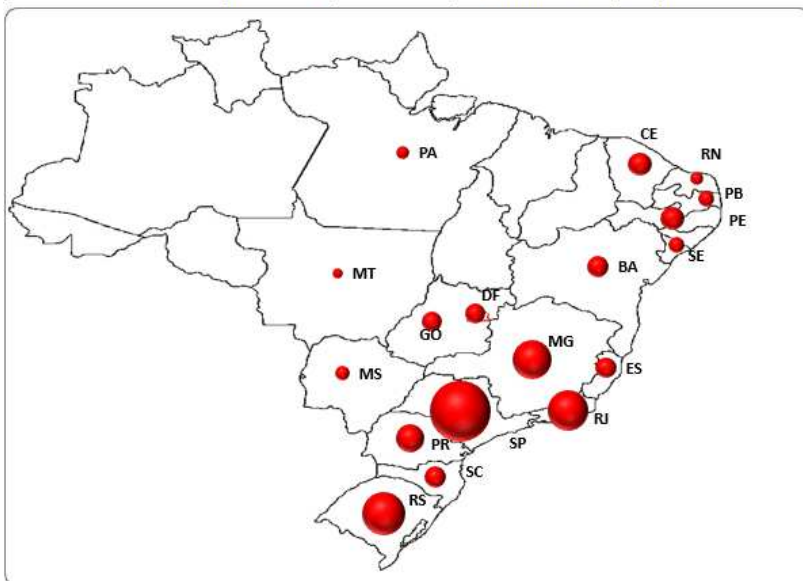
| Dependência administrativa | % de IES envolvidas | % de professores envolvidos* |
|-----------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| Estadual | 14,58 | 23,89 |
| Federal | 54,17 | 58,02 |
| Particular | 31,25 | 18,09 |

* De acordo com a procedência das respostas ao questionário.

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Em termos de procedência dos participantes por localização geográfica, o mapa a seguir mostra, por gráfico de dispersão, que a participação na pesquisa está em acordo com a dispersão de PPGEs em Educação com cursos de doutorado, conforme apresentamos na seção anterior.

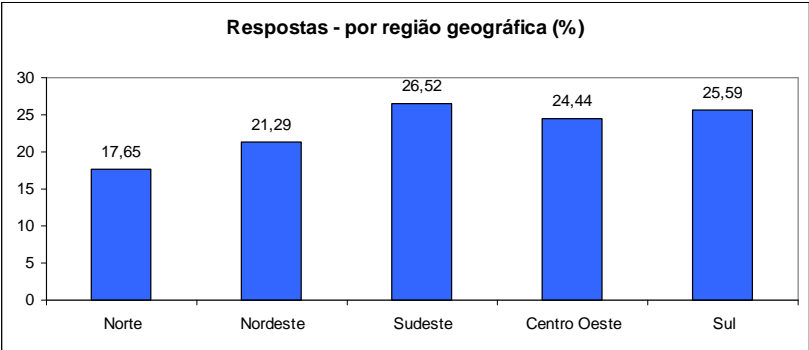
Gráfico 6 – Concentração de questionários respondidos por UF
 Concentração de respostas ao questionário da pesquisa



Fonte: Elaboração do autor (2016).

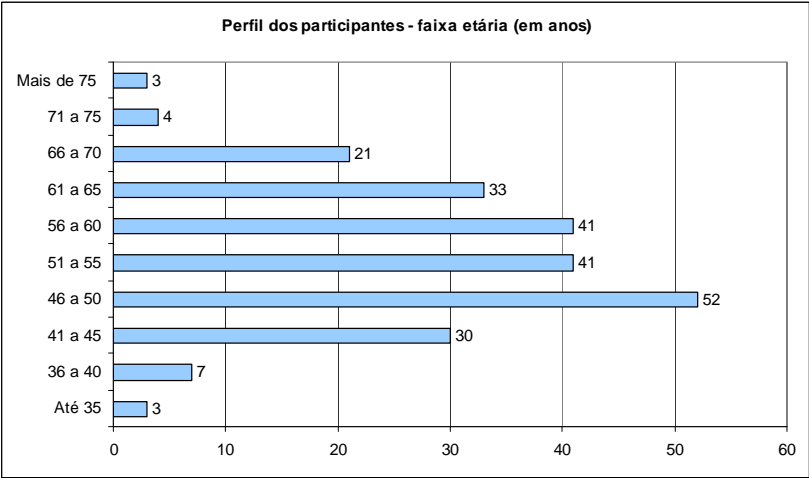
No que se refere à adesão à pesquisa por região geográfica, o Gráfico 7 mostra equilíbrio na proporção de participantes em relação ao número de professores em cada região. Já no tocante ao perfil dos professores participantes, 68% são do sexo feminino e 32% do sexo masculino. Quanto à faixa etária e tempo de atuação no doutorado, os participantes da pesquisa estão distribuídos de acordo com os gráficos 8 e 9.

Gráfico 7 – Percentual de participação dos professores por região geográfica



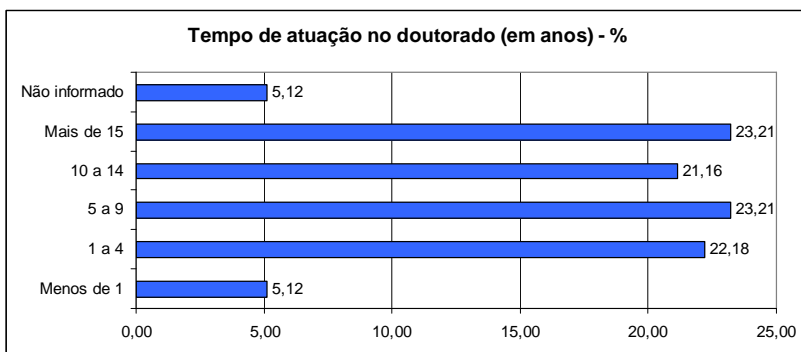
Fonte: Elaboração do autor (2016).

Gráfico 8 – Faixa etária dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração do autor (2016).

Gráfico 9 – Perfil dos participantes da pesquisa por tempo de atuação no doutorado



Fonte: Elaboração do autor (2016).

A maioria (69% dos participantes) atua em somente um PPG. O tipo de vínculo de trabalho dos participantes da pesquisa é sintetizado no seguinte quadro:

Quadro 8 – Tipo de enquadramento funcional por tipo de contrato de trabalho

| Tipo de contrato de trabalho | % |
|--|----------|
| Servidor público federal concursado | 52,8 |
| Servidor público estadual concursado | 20,7 |
| Celetista | 17,4 |
| Professor aposentado com vínculo de voluntário | 7,4 |
| Outro | 1,3 |
| Não informado | 0,3 |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Além dessa caracterização, outras informações são relevantes e dizem respeito às atividades desempenhadas na PG e espaços nos quais são desempenhadas e à jornada de trabalho. Contudo, é necessário que esses dados sejam analisados à luz da revisão de literatura, tanto sobre o trabalho docente na PG quanto pela revisão de literatura que visa apreender, no movimento histórico, os condicionantes que tensionam a universidade e o próprio trabalho docente. Conforme discutido no capítulo anterior, os desdobramentos de reformas educativas (fruto da reestruturação produtiva ocorrida com maior ênfase no Brasil a partir da

década de 1990) sobre o trabalho docente na PG se manifestam pela intensificação do trabalho e novas demandas e exigências, propiciando uma crise de identidade. Como repercussão própria das políticas sob a égide dessa reestruturação produtiva, manifesta-se por parte dos órgãos avaliadores uma combinação de indução e exigência que compele os programas de PG e seus professores à necessidade de inovar, empreender e competir (incluindo o tocante à captação de recursos, públicos ou privados, para viabilizar suas pesquisas) dentro de uma lógica acadêmica capitalista e seu propósito de importação e exportação do conhecimento (MORAES, 2006).

Especificamente no caso da PG *stricto sensu*, crescem as demandas pela inserção das TD, que tensionam o trabalho docente sob diferentes aspectos. Oriundas de dimensões diversas e nem um pouco estanques, essas demandas entram em cena, de um lado, pelo viés do modelo de regulação e avaliação da Capes (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009), que cria a necessidade de demandas adicionais aos professores, como o preenchimento de inúmeros formulários on-line (MANCEBO, 2009; MAUÉS, 2010) e “a corrida pelo Lattes” – que também precisa ser preenchido on-line. De outro viés, são instaurados processos comunicacionais e educacionais sob o signo da cultura digital que direcionam para o uso das TD, resultando no que ficou conhecido como comunicação ubíqua (SANTAELLA, 2013). E, de outro viés, emergem os usos das TD como estratégia para fazer frente aos desafios impostos pelo modelo de produtividade/produktivismo acadêmico imposto pela Capes, bem como demais funções que foram sendo atribuídas aos professores à medida que algumas tarefas de apoio foram sendo informatizadas e que o ritmo de contratação de pessoal de apoio técnico não acompanhou o ritmo de expansão do ensino superior (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; SGUISSARDI, 2010).

Essas três dimensões, em conjunto, sintetizam os usos das TD no trabalho docente na PG: nas atividades burocráticas sob a égide das políticas de avaliação da Capes; no ensino; na pesquisa; na orientação; e na publicização das produções acadêmicas – todas elas perpassadas pela dimensão comunicativa. Para entender esses usos, contudo, precisamos nos acerrar sobre como se constitui o trabalho docente na PG, o que pressupõe conhecer o contexto e as condições nas quais esse trabalho é realizado (TARDIF, LESSARD, 2012).

3.3 DO UNIVERSAL AO PARTICULAR E DE VOLTA: O TRABALHO DOCENTE NA PG NO CONTEXTO ANALISADO

De acordo com a revisão de literatura que analisamos até aqui, intensificação e extensificação do trabalho, produtivismo acadêmico sob a lógica de regulação da Capes no âmbito da universidade operacional, descentralização na tomada de decisões e autonomia universitária, flexibilização dos contratos de trabalho e precarização do trabalho formam um complexo quadro de mal-estar docente na *Academia* (TREIN; RODRIGUES, 2011), um tensionamento subjetivo “entre os nossos desejos e as possibilidades que o universo cultural outorga para sua realização” (MARTINEZ, 2010, s. p.)⁴⁹. Nesta seção, a partir dos dados que coletamos de professores de PG em nossa pesquisa, visamos a caracterizar o trabalho realizado na PG com uso das TD a partir de três elementos: a caracterização dos professores (quem realiza o trabalho), dos contextos e sob que condições se realiza esse trabalho. Tais elementos, juntamente com aqueles provenientes de fatores externos da prática docente e oriundos das políticas educacionais e de movimentos mais amplos da economia e do trabalho no ciber mundo, ajudam a compreender como se constitui o trabalho docente com o uso das TD na PG, questão que a revisão de literatura não foi suficiente para subsidiar.

Como ponto de partida, a partir das contribuições de Tarfif e Lessard (2012), Codo et al. (1999) Sguissardi e Silva Júnior (2009), Mazzilli (2009a), Bianchetti e Machado (2006), Muniz-Oliveira (2011) e outros, podemos visualizar que os processos de trabalho na PG, levada em consideração a decomposição⁵⁰ dos mesmos, envolve uma série de

⁴⁹ A autora explica que a expressão é mais usual em língua espanhola e decorre de estudos de J. M. Esteve, que a define como expressão intencionalmente ambígua: quando usamos a palavra mal-estar sabemos que algo não anda bem, mas não somos capazes de definir o que é que não anda e por quê.

⁵⁰ No âmbito da Psicologia, a decomposição dos processos de trabalho se constitui como campo de estudo na relação do trabalhador com o seu trabalho e, de acordo com Laurell e Noriega (1989), diz respeito ao método para dimensionar o gasto da força de trabalho. Consiste na decomposição do processo de trabalho em seus elementos constitutivos (o objeto de trabalho, os instrumentos de trabalho e o próprio trabalho), em seus aspectos técnicos e sociais (incluindo a organização, a divisão e o desenvolvimento histórico desse trabalho) para a posterior recomposição deles – que não deve ser vista como um mero somatório das partes decompostas, mas como uma dinâmica global que, visando a integração cada vez

atividades mais ou menos complexas e nem sempre visíveis. O ensino superior, por exemplo, desdobra-se em dois (graduação e PG). Para cada um, estão incluídas atividades variadas que englobam, por exemplo: planejar a disciplina; elaborar plano de ensino; selecionar e ler textos; preparar aulas; disponibilizar materiais de aula aos alunos; pesquisar e estudar temas relacionados à disciplina; ministrar aulas; organizar atividades; elaborar avaliações; ler e avaliar os trabalhos dos alunos. Todas essas atividades são perpassadas pela dimensão comunicativa cada vez mais ubíqua (SANTAELLA, 2013), que envolve muitas vezes a troca de e-mails (seleção, leitura e resposta) com os alunos e com outros professores. A gestão do ensino, por sua vez, também envolve diferentes tarefas em processos cada vez mais informatizados (o registro e lançamento de notas e frequências no diário de classe informatizado ou não, por exemplo). Isso sem falar nas reuniões de departamento e colegiado, além de outras, quando o professor também exerce funções gestoras na universidade ligadas ao ensino.

Em Mazzilli (2009a) e Muniz-Oliveira (2011), temos importantes contribuições sobre as dimensões nas quais se desdobram o trabalho quase invisível de orientação, de membro de banca de defesa de teses e dissertações e de parecerista de produções científicas. Também na dimensão orientação podem ser acrescidas a orientação e ou supervisão de bolsistas, monitores ou estagiários, e as atividades aí envolvidas.

Já o trabalho relativo à pesquisa, embora mais aparente, mas não menos complexo, tem se convertido na forma de quantificação das produções, muitas vezes ocultando todos os outros processos envolvidos nessa dimensão (a organização da pesquisa e todo o seu laborioso processo, incluindo leitura e escrita, estudo e procedimentos

mais complexa dos elementos, busca uma nova qualidade ao conjunto de elementos desses processos dentro de uma lógica que ordena as partes e lhes dê integridade. A decomposição dos processos de trabalho aparece em Harvey (2006, p. 121) quando, se referindo ao fordismo, analisa como a “decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento” serviu para Henry Ford introduzir o seu *dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para o trabalhador* produzir seus carros. Embora, nos limites de nossa investigação, não haja condições para compreendermos o trabalho docente a partir da decomposição dos processos, alguns elementos da revisão de literatura e da empiria remetem a esse importante aspecto do trabalho, ao qual analogamente nos referimos e tangenciamos.

metodológicos variados). O próprio processo de publicização da produção do conhecimento oculta, via de regra, as inúmeras etapas envolvidas – mesmo se for possível separar pesquisa e publicização do conhecimento, o processo envolve o mapeamento de para onde submeter o trabalho, a escrita e reescrita, a padronização técnica de acordo com os parâmetros de cada revista/evento para o qual o trabalho será encaminhado; o cadastro dos autores e a submissão do trabalho em diferentes plataformas.

Considera-se, ainda, a participação do professor em eventos – quando não a organização dos mesmos – e os estudos necessários para não permanecer desatualizado em relação ao avanço científico de sua área de conhecimento. Esse panorama geral visa, ainda que precariamente, marcar posição de que quando falamos de trabalho docente – e do profissional que exerce esse trabalho – estamos nos referindo a um complexo trabalho, nem sempre apreendido pela naturalização da figura do professor.

3.3.1 Caracterização dos professores que trabalham na PG e suas relações com as TD

Retomamos, nesse momento, algumas informações apresentadas anteriormente para lembrar que, ainda que os fundamentos da Inferência Estatística nos deem subsídios para afirmar que o perfil ou a caracterização apresentada neste e nos próximos capítulos correspondam ao todo da PG *stricto sensu* em Educação com cursos de doutorado que já possuem teses defendidas até 2015, dentro da margem de erro, estamos considerando mais especificamente os contextos pesquisados de acordo com a participação dos professores envolvidos na pesquisa empírica.

Da caracterização dos participantes, temos que o perfil predominante de professores é do sexo feminino, algo que converge com os levantamentos que Tardif e Lessard (2012) realizaram em relação a outros âmbitos escolares. Temos, também, uma heterogeneidade entre o tempo de atuação dos professores no curso de doutorado, uma vez que não predomina nenhuma faixa de tempo em relação a outras, estatisticamente falando (as variações são poucas, entre 21,2% e 23,2% nas diferentes faixas), exceto no caso de professores que atuam há menos de um ano no doutorado – cujo percentual, nesse caso, é bem pequeno, em torno dos 5%. A faixa etária dos professores também apresenta uma heterogeneidade, mas não tanta, nas quais predomina a de 46 a 50 anos

(22,1%), seguida pelas faixas etárias de 51 a 55 e de 56 a 60 anos – ambas correspondem a 17,4% entre os professores que forneceram suas idades no instrumento de coleta de dados. Sabemos que 69% dos pesquisadores atuam em somente um PPG. E que, portanto, a precarização de formas de contratação que aparece na revisão de literatura não é predominante, visto que 73,5% dos professores são servidores federais ou estaduais concursados, com regime de trabalho, ao menos formalmente, bem definido – 40 horas com dedicação exclusiva. Esse seria, em síntese, o perfil predominante do professor de PG que atua em cursos de doutorado, do qual precisamos nos aproximar com outras informações.

Uma delas diz respeito ao uso de TD no cotidiano e no contexto social, caracterização sintetizada no quadro a seguir. Além dos dados apresentados no quadro, temos que apenas 10,2% dos professores dizem utilizar as TD somente quando é extremamente necessário e apenas 5,46% deles afirmam que normalmente não utilizam as TD para fins pessoais (a média de idade desse grupo é de 56,4 anos, mas não pode ser considerada como fator determinante para o baixo uso em relação aos demais, uma vez que, no outro extremo, no grupo que diz sempre utilizar as TD para essa finalidade, a média de idade é de 55,1 anos).

Quadro 9 – Frequência de uso das TD no contexto pessoal dos professores

| Situação | Frequência de uso* | | | |
|---|--------------------|-------|-------|-------|
| | N | E | F | S |
| Utiliza TD para a maioria das atividades de entretenimento, lazer e contato com os amigos | 2,73 | 18,43 | 38,91 | 38,57 |
| Utiliza internet no celular e outros dispositivos móveis | 8,19 | 16,38 | 31,06 | 43,34 |
| Passa a maior parte do tempo conectado | 5,46 | 18,09 | 46,42 | 28,33 |

*N = Nunca; E = Esporadicamente; F = Frequentemente; S = Sempre

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Essas informações, atreladas a outras que coletamos, permitem evidenciar que os professores da PG, independentemente da idade, estão no geral inseridos na cultura digital e, mais do que isso, na cultura da mobilidade. Nesta ambiência, os dispositivos móveis são cada vez mais incorporados ao trabalho: é neste contexto que 55,5% dos professores têm

como hábito utilizar dispositivos móveis para seu trabalho na PG, ao passo que 18% não costumam fazer esse tipo de uso.

Por sua vez, apesar desse movimento de aparente maior incorporação das TD na vida dos professores, 37,5% deles afirmam ter dificuldades técnicas para utilização das tecnologias quando o assunto é a realização de atividades na PG. As dificuldades são as mais variadas possíveis: menos de 1/4 dos professores que dizem ter dificuldades com relação ao uso de TD no trabalho assinalou um único tipo de dificuldade. A maior parte delas se concentra em atividades como configuração dos equipamentos quando eles não funcionam e criação de conteúdos digitais. Mas também passam, significativamente, pelo manuseio das ferramentas, instalação de aplicativos e utilização de sistemas e aplicativos on-line. Essa última aplicação é uma dificuldade presente em 16,4% dos professores, o que se consubstancia como uma dificuldade no próprio processo de trabalho do pesquisador, haja vista os sistemas informatizados que estão cada vez mais presentes tanto no âmbito das rotinas administrativas da universidade quanto também dos próprios órgãos reguladores, cujo uso é praticamente inevitável.

Quando, nas atividades da PG, ocorrem dificuldades para o uso das TD, os professores também recorrem a estratégias das mais variadas. O comportamento mais comum é solicitar ajuda para outra pessoa (em 49,4% das situações). Os mais obstinados, entretanto, despendem tempo (e esforço) para pesquisar e ler manuais ou tutoriais que possam auxiliar na resolução do problema – é um comportamento presente em 23% dos casos. Por outro lado, do tensionamento causado pelas dificuldades com o uso das TD no trabalho da PG, evidenciam-se focos de resistência entre aqueles que ‘terceirizam’ a tarefa, designando que outra pessoa, supostamente com mais conhecimento, a realize (18,3%) ou, em últimos casos, o professor simplesmente não realiza a atividade com o uso das TD – comportamento evidenciado em 6,6% dos casos e que deixa a dúvida sobre se a atividade é realizada por outra pessoa ou fica por se realizar, o que acreditamos não ser o caso. Em alguns casos, os professores relatam que chegam a contratar técnicos ou vão a cursos para suprimir suas dificuldades técnicas em relação ao trabalho realizado na PG com o uso das TD – o que pressupõe um investimento de tempo (possivelmente, tempo de não trabalho formal) e recursos (financeiros, psíquicos, intelectuais e físicos) para confrontar uma situação gerada em contexto de trabalho.

Os depoimentos dos professores acerca das estratégias das quais lançam mão para contornar as dificuldades também revelam mecanismos

bem interessantes: “*xingo*” (P112)⁵¹, explicita uma professora, após indicar que lê manuais e tutoriais na tentativa de contornar a dificuldade. Embora, talvez em tom irônico (sem termos certeza do que ou quem é xingado), essa seja uma reação bastante comum na relação homem-máquina, também pode ser sintomática naquilo que os autores se referem como mal-estar docente: o meio termo entre o desejo de realizar algo e as limitações de sua realização por condicionantes externos – que nesse caso não se refere à dificuldade técnica ou ao não funcionamento da tecnologia, mas à necessidade de realizar o trabalho com ela. Dessa forma, o mecanismo de xingar, apesar de infrutífero, coincide com a paradoxal posição do processo de trabalho com uso das TD por esta professora: “*Ágil. Útil. Terrível*” (P112). E, por outro lado, de acordo com o que viemos sustentando desde o início, reforça que não se deve buscar nas TD as respostas para a geração dos tensionamentos evidenciados nos processos de trabalho. Daí decorre a necessidade de caracterizar também as condições e os contextos nos quais se realiza esse trabalho.

3.3.2 Caracterização das condições em que se realiza o trabalho com as TD

Nos valendo dos estudos de Tardif e Lessard (2012) e apoiados em Vieira Pinto (2005), sobre o caráter mediador das tecnologias, entendemos que o trabalho docente na PG com uso das TD se dá na relação com os contextos nos quais esse trabalho se realiza, como infraestrutura, formação e apoio técnico. Mas também na relação com as condições próprias do trabalho docente, como o fator carga de trabalho e com relação ao acúmulo de atividades desempenhadas por esses professores.

Nesta subseção, discutiremos aspectos pertinentes às atividades desempenhadas pelos professores na PG e ao tempo para o desempenho dessas funções.

3.3.2.1 Multiplicidade de tarefas e atividades

A respeito do universo de atividades desenvolvidas pelos professores na universidade, no instrumento de coleta de dados enviado a

⁵¹ Lembramos que essa designação é a forma pela qual identificamos os professores da pesquisa.

eles apresentamos algumas sugestões para os participantes assinalarem e, além delas, deixamos em aberto a opção “Outras”, para que fosse preenchida conforme a realidade de cada um. Uma visão geral dessas atividades pode ser visualizada por meio dos dados sintetizados a seguir.

Quadro 10 – Percentual de professores e principais atividades desenvolvidas por eles nas universidades

| Posição | Atividades desenvolvidas | % |
|----------------|--|----------|
| 1 | Orientação – pós-graduação | 98,3 |
| 2 | Ensino – pós-graduação | 96,2 |
| 3 | Banca de processo seletivo para mestrado e doutorado | 87,0 |
| 4 | Ensino – graduação | 85,0 |
| 5 | Coordenação – Pesquisa | 83,6 |
| 6 | Orientação – graduação | 81,6 |
| 7 | Líder de grupo de pesquisa | 77,5 |
| 8 | Banca de processo seletivo para professor de ensino superior | 73,4 |
| 9 | Membro de comitê editorial de revista científica | 57,0 |
| 10 | Coordenação – projetos de extensão universitária | 32,8 |
| 11 | Membro de conselhos superiores na universidade | 23,5 |
| 12 | Editor(a) de revista científica | 22,5 |
| 13 | Coordenação de outras atividades de gestão da universidade | 20,5 |
| 14 | Coordenação – pós-graduação | 10,2 |
| 15 | Coordenação – curso de graduação | 4,4 |
| 16 | Vice-coordenação – pós-graduação | 3,4 |
| 17 | Vice-coordenação – graduação | 0,7 |
| | Outras | 23,2 |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Além de uma multiplicidade de atividades desempenhadas pelo mesmo professor, percebemos uma predominância das atividades relacionadas ao ensino e à pesquisa na PG e na graduação (como era plausível esperar). Em Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 143), temos o que os autores chamam de “escala hierárquica de importância atribuída às atividades-fim da universidade” (ensino, pesquisa e extensão) pelos professores, na qual no topo se encontra a pesquisa; no centro, o ensino,

e na base as atividades de extensão universitária. Em nosso mapeamento, até certo ponto, as atividades mais desenvolvidas pelos professores acompanham aquelas em que, segundo a literatura, lhes são atribuídas maior relevância. Esse dado também vai ao encontro do que Battini (2011) alertava, sobre o deslocamento da tríade ensino-pesquisa-extensão para as atividades ligadas à relação ensino-pesquisa: embora não tenhamos como mensurar a participação dos professores em atividades de extensão, a coordenação de pesquisas ou grupos de pesquisa prevalece em relação à coordenação de projetos de extensão.

Surpreende, ainda, que na parte superior do quadro se destaquem as atividades relacionadas a bancas de processo seletivo para admissão no mestrado e no doutorado (na posição 3) e de professores no ensino superior (na posição 8). Essas são atividades que, em geral, não aparecem como atividades-fim da universidade ou do trabalho do professor-pesquisador e, pelo que conseguimos apreender da literatura existente, são atividades que tangenciam o *métier* do professor nas análises sobre o trabalho docente. No entanto, apesar de nem sempre nominadas ou identificadas, são atividades das mais realizadas no universo pesquisado, mais até do que a extensão (atividade fim da universidade). Juntamente com outras, essas atividades invisíveis demandam tempo e esforço, o que certamente impacta na jornada de trabalho dos professores ou mesmo na consecução de outras atividades-fim da universidade.

Por sua vez, as atividades vinculadas à orientação e ao ensino na PG – diretamente ligadas à pesquisa – possuem especificidades difíceis de mensurar do ponto de vista cronológico, de quantificação do tempo gasto para a realização da atividade. Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 143) explicam que essas atividades estão entre as mais valorizadas entre os professores, pois, inerente ao acompanhamento dos orientandos para a consecução de suas teses e dissertação, há a produção de “‘trabalhos’ para congressos e artigos para as revistas científicas [...], bastante valorizados no mercado acadêmico e no setor produtivo”. Supostamente, ao que nos parece, essa atribuição de importância não se dá pela visibilidade das publicações em si, mas pela necessidade de produtividade impingida pelos órgãos reguladores e financiadores – em especial a Capes – e que tensionam esse direcionamento maior às ações na PG do que na graduação, seja no ensino, seja nas atividades de orientação. Ainda assim, tanto o ensino na graduação quanto a orientação (esta, ligada à orientação de trabalhos de conclusão de curso e também à iniciação científica, por conseguinte, também ligada à pesquisa) aparecem como as atividades mais realizadas pela maioria dos professores da PG. Podemos dizer,

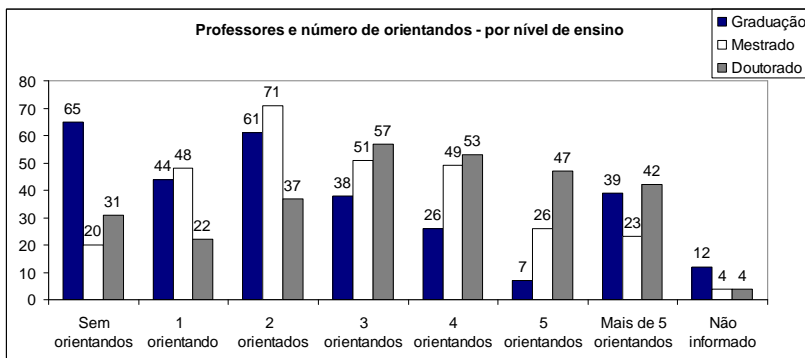
portanto, que a atribuição de importância a determinadas atividades acompanha a frequência de realização destas, e que o fato de os professores privilegiarem algumas em detrimento de outras só parece ser uma opção dos professores à medida que revertem pontos no Lattes, na pressão pela produtividade.

Arelado a isso, temos a questão da orientação. A coletânea organizada por Bianchetti e Machado (2006) e os estudos reunidos por Mazzilli (2009a) são emblemáticos no sentido de atestar o quão complexa é a tarefa de orientar teses e dissertações, principalmente em um contexto em que se tem menos tempo e menos recursos e com uma tradição na qual inexistia uma *formação de orientadores*. Embora não seja uma atividade invisível, pois passou a ser componente curricular dos cursos *stricto sensu*, a orientação ainda parece ser uma área um tanto nebulosa na qual se aprende fazendo. Sobre essa especificidade da orientação, Mazzilli (2009a) inspira pelo menos duas questões atreladas mais diretamente à nossa pesquisa: a primeira, o questionamento se a orientação ocorre somente dentro daquela carga horária prevista nos currículos dos cursos; a segunda, em que condições o exercício de atividades inerentes a bancas examinadoras entram no rol de atribuições dos professores em termos práticos. Analisando a multiplicidade de tarefas atribuídas ao professor de PG e a complexidade de algumas delas, como a orientação, parece evidente que o tempo de vida está sendo apropriado e consumido pelo trabalho.

Nesse sentido, a quantidade de orientandos que cada professor acompanha é determinante para a prática da orientação. Ainda que, pela revisão de literatura, os pesquisadores tenham recorrido a práticas de orientação coletiva e orientações virtuais, o tempo empreendido para a leitura dos textos, das várias versões das teses, dissertações, artigos, relatórios de estágio e relatórios de iniciação científica, por exemplo, é uma conta que parece não fechar em termos cronológicos.

A esse respeito, o gráfico a seguir sintetiza o que encontramos em nossa investigação no que se refere à relação entre orientador e número de orientandos. O gráfico mostra que não existe um padrão ou um perfil predominante (por exemplo, quanto maior o número de orientandos no doutorado, menor o número de orientandos na graduação; ou uma padronização no número de orientandos dos diferentes níveis de ensino), ainda que o grupo de professores que possui entre três e quatro orientandos no mestrado e no doutorado apresente um perfil mais equilibrado no número de orientandos da PG do que os demais grupos, bastante heterogêneos.

Gráfico 10 – Número de professores e de respectivos orientandos por nível de ensino



Fonte: Elaboração do autor (2016).

Por sua vez, identificamos no grupo de professores com mais de cinco orientandos no doutorado a predominância de docentes que atuam em universidades federais (40%) e que estão inseridos há mais de 15 anos no doutorado (42%). Entretanto, se compararmos o tamanho dos programas das diferentes dependências administrativas, identificamos que as universidades particulares concentram o maior número de orientandos por orientador no doutorado. Enquanto nas particulares 24,5% dos professores orientam mais de cinco doutorandos, nas estaduais esse percentual é de 21% e nas federais 9,2%. Mesmo assim, temos casos desviantes, em que identificamos professores de universidades federais com mais de 10 orientandos no doutorado, o que pressupõe que a realidade de cada PPGE é muito específica e não pode ser reduzida a uma média quantitativa genérica.

Por fim, ao analisar a categoria “Outras”, citada no Quadro 10 anterior, identificamos um rol de 68 atividades diferentes listadas pelos respondentes, entre as quais se destacam, pelo maior número de envolvidos, as atividades de pareceristas, chefias de departamento e presidente ou coordenador de Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cursos de graduação. Assim como ocorre com o ensino e com a pesquisa, para essas “outras” atividades também há uma variedade de processos de trabalho inerentes a cada uma delas, o que ajuda a situar melhor o mote da precarização e intensificação do trabalho em função da multiplicidade de atividades: para além do trabalho docente propriamente dito escapam,

no geral, todas as demais “outras” atividades exercidas pelos professores envolvidos na PG, em um tempo de trabalho nem sempre suficiente para a execução de todas elas.

A partir da análise da variedade e quantidade das atividades e das tarefas que os professores citaram, parece claro que eles e elas são trabalhadores multitarefa e polivalentes; ao mesmo tempo, vítimas de um *“atropelamento informacional e de várias tarefas requisitadas ao mesmo tempo”* (P181).

3.3.2.2 Sob o signo de Jano – e Saturno: sobre tempos de trabalho

Além das atividades desempenhadas pelo professor de PG nas condições concedidas a ele, outro fator determinante na dimensão “condições de trabalho” é o tempo destinado para a realização dessas atividades. De acordo com Tardif e Lessard (2012), procuramos caracterizar o trabalho docente na PG com relação ao tempo destinado a ele. Nosso ponto de partida é o contrato formal de trabalho e a carga horária semanal prevista. Em consonância com o tipo de contratação predominante (professores concursados sob o regime de dedicação exclusiva), temos o perfil predominante que corresponde a 40 horas semanais (91,5% dos professores). Em alguns casos, em que o regime de contratação é pela CLT, a carga horária semanal chegou a 44 horas semanais. Já em outros, em que a carga horária ultrapassou esse número – há professores que registram de 50 a 60 horas semanais de trabalho –, todos os professores identificados estavam vinculados a mais de um PPG e, portanto, somaram as horas de trabalho dos dois locais na resposta. Nesses casos, não foi possível distinguir quantas horas são vinculadas a cada local de trabalho.

Questionamos se, em função das atividades realizadas na universidade, a carga horária de trabalho era suficiente, e 71,4% dos professores responderam que não. Isso faz com que 68% do total de professores (e 94% dos professores que consideram a carga horária de trabalho insuficiente) realizem, sempre ou frequentemente, horas a mais de trabalho para dar conta das atividades da PG. Nessa caracterização geral, o mais interessante foi observar que, mesmo entre os professores que manifestaram que sua carga horária semanal era suficiente, existe um grupo de docentes – todos de universidades públicas – que indicaram frequentemente realizar horas a mais de trabalho na universidade.

Ainda no grupo que considera a carga horária semanal suficiente, não há diferenças significativas em relação ao perfil do grupo geral no que se refere à atuação em mais de um programa ou em relação a regimes

de trabalho; mas, no máximo, com relação à dependência administrativa das IES que, contudo, por meio da nossa investigação – até mesmo por não nos propormos a isso – não se teve condições de apreender⁵².

De acordo com a revisão de literatura abordada anteriormente, a categoria tempo emerge como central nas análises sobre as condições de trabalho na PG, atreladas à intensificação do trabalho sob a égide de um sistema produtivista de avaliação. Comparada com a multiplicidade de atividades desempenhadas por esses professores, conforme visto anteriormente, compreendemos algumas manifestações apreendidas na literatura que colocam os pesquisadores como uma nova classe de boias-frias (BIANCHETTI; VALLE, 2014), o que coincide com o que Marx (1996, p. 111) já assinalava: “o homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida [...] está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga”.

Nesse sentido, evidenciar como alguns professores – dentre os que consideram sua jornada de trabalho suficiente para realizar as atividades da PG – se manifestam sobre seu trabalho pode ser esclarecedor: “aumento das preocupações; acúmulo de trabalho; cansaço” (P042). “Diluição das diferenças entre tempos e espaços de lazer e trabalho” (P045). “Excesso de trabalho, diminuição do tempo de lazer, aumento de atividades [...]” (P047). “Intenso, esgotante” (P090). “O trabalho agora é full time” (P154). Diante desse paradoxo, entre a percepção de que o

⁵² Sobre a relação entre quantidade de PPG em que o professor atua e sua percepção de suficiência ou não da carga horária de trabalho, estatisticamente não há grandes alterações. Enquanto, no geral, 32,8% dos professores atuam em mais de um PPG, no grupo que considera a carga horária semanal suficiente, esse percentual é de 28,3%. Já no tocante à dependência administrativa das IES nas quais esse grupo de professores atua, houve inversões significativas: se no grupo geral o percentual de professores de IES particulares era de 31%, no grupo que considera o tempo de trabalho suficiente caiu para 23,4%. Entre os professores das IES estaduais, o grupo geral correspondia a 28,6%, e no grupo específico de docentes que considera a carga horária semanal suficiente esse percentual caiu para 23,4%. Já entre os professores das federais, que correspondiam a 40,5% do geral, inversamente o percentual de professores que consideram sua carga horária semanal de trabalho suficiente aumentou para 53,08%. Embora não tenhamos pretensão de fazer comparativos entre IES, mas, sim, apreender a totalidade do trabalho docente na PG, essas variações são interessantes de ser analisadas em pesquisas futuras que incluam variáveis, às quais não tivemos intenção de investigar e que, para as quais, se adotem outras metodologias.

tempo de trabalho é suficiente e a manifestação de que o trabalho é *full time*, parece que a ideia de “flexitempo” (SENNETT, 2012) aportou na PG⁵³. E, em paralelo, que os professores estão, tal como os súditos da região do Lácio na mitologia romana, sob a égide de Saturno – deus do tempo, equivalente a Chronos na mitologia grega – e do rei Jano, com suas duas faces: mesmo quando o tempo de trabalho se traduz em menos tempo de lazer, cansaço, esgotamento e aumento das preocupações; mesmo quando o trabalho é em tempo integral, ainda assim, muitos professores o percebem como suficiente para a consecução de suas atividades.

Compelidos a serem mais produtivos e competitivos, como vimos, parte significativa dos professores não apenas estende sua jornada de trabalho, como também leva trabalho para casa: 88,7% dos professores afirmam que sempre ou frequentemente realizam as atividades da PG em casa. Outros 6,6% dizem esporadicamente realizar as atividades em casa. Esse índice, por sua vez, não é coerente com o percentual de professores que considerou a carga horária como insuficiente (71,4%). Essa discrepância considerável nos leva a ponderar duas situações: a) se aparece entre os professores a percepção de que sua carga horária de trabalho é suficiente, quando na realidade não é; b) se estender o espaço de trabalho para sua residência é um mecanismo utilizado não apenas em função da intensificação do tempo e do acúmulo de tarefas, mas também em função da infraestrutura disponível em casa, na comparação com aquela disponível na universidade.

3.3.3 Caracterização dos contextos em que se realiza o trabalho docente com as TD

Embora tenhamos, para fins didáticos, denominado de “contextos de trabalho” os aspectos relacionados à infraestrutura física e tecnológica, a disponibilidade de apoio técnico (AT) e a suficiência de formação para uso das TD, entendemos que esses elementos também se constituem como condições para a realização do trabalho docente com o uso das TD

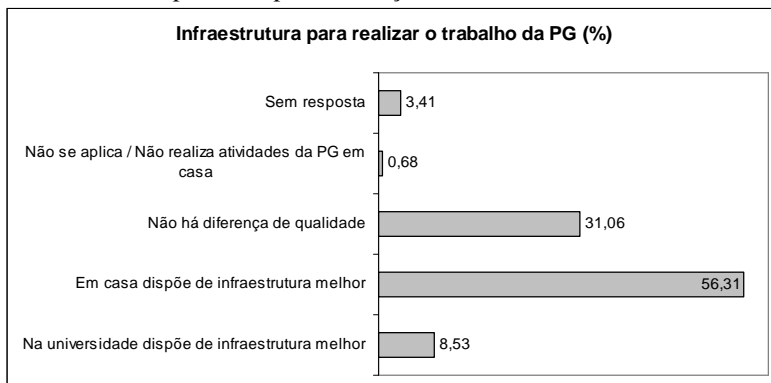
⁵³ No Capítulo 6, retomaremos essa questão, do ponto de vista da relação entre a inserção das TD nas atividades da PG, a intensificação e a extensificação do trabalho na PG.

na PG. Nesta subseção, analisaremos como essas categorias aparecem em nossa investigação.

3.3.3.1 Estrutura física e equipamentos disponíveis

Considerando que o acesso às tecnologias é imperativo para o seu uso, no trabalho docente ou em qualquer contexto, questionamos os professores acerca da infraestrutura (equipamentos, conexão à internet, espaço físico) disponível em casa e na universidade, a fim de entendermos se os espaços de trabalho ampliados possuem relação direta com a infraestrutura desses diferentes locais, além de caracterizar a frequência com que os professores de PG realizam suas atividades nesses diferentes espaços. Os dados sintetizados no gráfico a seguir ajudam a entender, em parte, o porquê da maioria dos professores ‘optarem’ pela extensificação do seu trabalho ao levarem em consideração a relação entre carga horária de trabalho, atividades a serem desenvolvidas e recursos tecnológicos disponíveis.

Gráfico 11 – Comparação de infraestrutura universidade-residência do professor para realização do trabalho da PG



Fonte: Elaboração do autor (2016).

Desses dados, sobressai que apenas uma quantidade pouco expressiva de professores não realiza atividades da PG em casa. Esse dado não coincide com outros já discutidos anteriormente: o número de professores que, em tese, não leva trabalho para casa e sua percepção sobre a suficiência do tempo de trabalho para a realização das atividades. Se, na forma como vimos anteriormente, o percentual de professores que

realiza suas atividades em casa aproximava-se de 95%, o gráfico acima mostra, diferentemente, que esse número quase chega à totalidade.

De outro lado, temos um número que podemos considerar baixo (8,5%) de professores que avaliam que a universidade tem uma estrutura melhor para a realização das atividades da PG. Isso não quer dizer, porém, que essa infraestrutura inviabilize a realização do trabalho, mas – na forma como foi indagado – tão somente que, no geral, os professores possuem condições mais adequadas de trabalho fora dos espaços da universidade no que se refere à disponibilidade de tecnologias. E talvez por isso sejam, em muitos casos, compelidos a trabalhar em casa, estendendo ou substituindo o local de sua jornada de trabalho, sem que isso seja considerado necessariamente um aspecto negativo do seu trabalho: em alguns casos, trabalhar em casa com o uso das TD é sinônimo de flexibilidade, como se depreende desse depoimento: *“Flexibilidade de espaço e de tempo, ou seja, posso estar mais em casa, viajar e estar em outros lugares que não o local de trabalho, usufruindo de lugares que seriam apenas de lazer (e, portanto, menos aproveitados, não fosse a possibilidade de comunicação pelas TD)”* (P052).

Aqui cabe uma discussão atrelada ao que Sennett (2012) avaliava com relação à configuração do trabalho sob a égide do novo capitalismo, que se apresenta como um mosaico de trabalho em horários diferentes e de forma individualizada – e com o crescimento do trabalho em casa, principalmente no setor de serviços. Estruturado em torno do conceito de flexitempo que o autor utiliza, essas características só se tornam possíveis com o advento e a incorporação das TD nos processos de trabalho. O “prêmio” por trabalhar em casa, no entanto, revela-se enganoso pelas novas formas de regulação do trabalho, dentre as quais a meta por produtividade ampliada, à medida que os trabalhadores trocam uma forma de submissão ao poder por outra, sob o aparente signo de flexibilidade. Nesse sentido, pondera Sennett (2012, p. 66): “O tempo nas instituições e para os indivíduos não foi libertado da jaula de ferro do passado, mas sujeito a novas formas de controle do alto para baixo. O tempo da flexibilidade é o tempo de um novo poder”.

Com relação aos espaços físicos disponíveis na universidade, apenas 2,6% dos professores não dispõem de salas próprias, individuais ou coletivas, para realizar suas atividades. Esse grupo é composto majoritariamente por professores de universidades federais oriundos das Regiões Sul e Sudeste – nos limites de nossa pesquisa, não temos como identificar se existem e quais são os fatores decisivos para a indisponibilidade de salas próprias nesse grupo. Por outro lado, 74,5%

dos professores dispõem de pelo menos uma sala e 31,3% de duas salas, individuais ou coletivas, para a realização de suas atividades. No quadro a seguir, está sintetizado o tipo de sala que os professores dispõem (ou não) para realizar suas atividades na universidade.

Quadro 11 – Tipos de salas que os professores dispõem na universidade para a realização de suas atividades

| Tipo de sala | Frequência |
|--|-------------------|
| Sala própria, compartilhada com outros professores | 163 |
| Sala própria individual | 81 |
| Sala de grupo ou núcleo de pesquisa ou laboratório | 57 |
| Apenas sala coletiva (sala dos professores) | 15 |
| Não dispõe de nenhum tipo de sala | 10 |
| Não informado | 7 |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Verificamos também que, nas salas onde os professores trabalham na universidade, o número de equipamentos é alto e seus tipos, variados. Coexistem, entretanto, espaços com grande variedade de equipamentos com espaços nos quais o único equipamento disponível é o *notebook* pessoal.

Quadro 12 – Equipamentos existentes nas salas em que os professores trabalham

| Equipamento | Frequência |
|--------------------------------------|-------------------|
| Computador convencional | 248 |
| Acesso à internet sem fio | 209 |
| Impressora | 207 |
| Acesso à internet – via cabo | 203 |
| Scanner | 138 |
| Data show | 118 |
| Notebook/laptop ou tablet particular | 117 |
| Notebook/laptop da universidade | 108 |
| Outros | 29 |
| Não possui / Não se aplica | 10 |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Na categoria “Outros” do quadro acima, ressalta-se a presença de equipamentos tais como aparelhos de videoconferência, Smart TV, TV digital, lousa digital, *tablets*, câmeras fotográficas e filmadoras digitais, aparelho de GPS, HD externo, microfone, amplificadores de som, tecnologias assistivas, dentre outros. Além disso, contabiliza-se a presença de *tablets* e *data show* particulares. Alguns professores destacaram que há equipamentos adquiridos com recursos de suas pesquisas, principalmente oriundos do CNPq. Nos parece que a produtividade e a competitividade impostas à PG, além de garantia de uma boa avaliação, também opera numa lógica meritocrática na manutenção de recursos que propiciam os meios, as ferramentas de trabalho dos professores.

Tal como o contexto geral da sociedade, mas não na mesma proporção, uma parcela de professores da PG está excluída do acesso às TD em seu local de trabalho. São professores, em sua quase totalidade, de universidades federais que, salvo duas situações, não possuem auxílio técnico ou de bolsistas para ajudar nas questões de informática e que, em sua totalidade, dizem sempre realizar as atividades da PG em casa, onde possuem infraestrutura física e tecnológica para trabalhar. Comparando a disponibilidade de infraestrutura física e tecnológica com fatores como dependência administrativa das universidades e região geográfica na qual se encontram, não foi possível estabelecer um parâmetro que fosse determinante para encontrarmos realidades distintas. Nesse caso, diferentemente dos mapeamentos realizados sobre a presença mais geral das TD no Brasil, que apresentam discrepâncias consideráveis em função de fatores como região geográfica (SANTAELLA, 2013), o lócus da PG não pode ser tomado como um reflexo de seu entorno social para mapear a distribuição tecnológica desigual.

3.3.3.2 Necessidade de utilizar as TD na PG: indução ou opção?

É sabido, pela observação cotidiana, mas também pela revisão de literatura, que várias das atividades dos processos de trabalho dos professores da PG demandam a utilização de sistemas informatizados. Desde iniciativas mais individualizadas de interesse do pesquisador (atualizar o currículo, participar de editais de pesquisa, submeter trabalhos e artigos, produzir textos) até aquelas atividades burocráticas mais abrangentes da rotina acadêmica. Acrescenta-se, neste item, que várias atividades técnicas e administrativas foram incorporadas pelos professores (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; MANCEBO, 2009), algo que também pode ser apreendido em nossa investigação: “A

burocracia universitária passou a ser regida por processos TD [...]. Os departamentos diminuíram os colegas administrativos (sic) e, portanto, somos nós quem gerenciamos toda a vida acadêmica e funcional” (P029). Outros depoimentos também apontam no sentido de que a inserção das TD induziu a um redimensionamento do trabalho dos professores à medida que eles passaram a incorporar em suas funções atividades que antes eram desempenhadas por técnicos administrativos da universidade. Essas também podem ser consideradas atividades invisíveis no trabalho docente.

Apesar do aparente consenso sobre a necessidade de utilizar as TD nos diferentes processos de trabalho, 63,9% dos professores pesquisados acreditam que é facultativo ao professor o uso ou não das tecnologias nas atividades da PG. Contudo, comparando esse posicionamento com outras respostas dos mesmos professores, apreendemos algumas contradições importantes: do grupo de 181 professores que afirma ser facultativo o uso das TD na PG, paradoxalmente, 90 concordam totalmente com a afirmação de que “existem atividades que só podem ser realizadas com as tecnologias digitais”, e ainda, 25 concordam totalmente com a afirmação de que todas as atividades dependem do uso das TD. Se considerarmos o grupo dos que “concordam parcialmente” com ambas as afirmações, esse universo é ainda maior.

Formulamos a mesma questão, sobre o caráter opcional ou não de uso das TD nos processos de trabalho na PG, de outra forma aos professores. E os resultados foram substancialmente diferentes: em vez dos 181 anteriores, tivemos apenas 32 professores (10,9%) que concordam totalmente com a afirmação de que o uso das TD é opcional para a realização de suas atividades na PG.

Por sua vez, tendo observado que apenas uma pequena parcela dos professores (2%) concorda que o uso das TD não é necessário para a realização das suas atividades na PG, tentamos identificar junto aos pesquisados se a incorporação das TD nos processos de trabalho ocorreu/ocorre por indução, mesmo contra a sua vontade. Os resultados foram bastante heterogêneos: 28,7% dos professores discordam totalmente dessa posição. Outros 27,4% concordam parcialmente. Por sua vez, 24,3% discordam parcialmente da afirmação. E, finalmente, 20,1% deles concordam que os professores da PG são induzidos a utilizar as TD em seus processos de trabalho.

Admitimos que esse não é um dado fácil de ser apreendido. Se de um lado temos a emergência da internet das coisas⁵⁴ (SANTAELLA, 2013), que engloba o fato de os dispositivos digitais estarem tão incorporados à nossa vivência que gradativamente deixamos de percebê-los como tais; podemos ter também um comportamento semelhante no que se refere à percepção sobre o que é ou não compulsório ou opcional dentre as atividades profissionais na PG. Mas, por outro lado, podemos indagar: o que de fato é entendido como obrigatório no tocante ao uso das TD na natureza desse trabalho? – ainda que não faça sentido considerar como opcional a redação de um texto sem o suporte digital.

Retornando às nossas indagações de pesquisa e considerando o padrão multifacetado dos professores, podemos inferir que o uso das TD não é opcional no trabalho na PG, mas que muitos aderem por perceber vantagens imediatas nesses usos. Entretanto, muitos professores não consideram (ou naturalizam) o caráter indutivo de atividades que somente podem ser realizadas com o uso das TD na PG. Em parte, isso pode estar relacionado à possibilidade de algumas dessas atividades serem ‘terceirizadas’ a algum bolsista ou orientando, desobrigando o professor do uso das TD, mas repassando adiante essa indução ao uso.

3.3.3.3 Formação e apoio técnico para uso das TD

Ainda que muitos professores não se sintam obrigados a utilizar as TD em suas atividades, com a informatização de processos, observável não apenas nas universidades, mas nos órgãos reguladores, entendemos que a questão das condições de uso dessas tecnologias também passa pela questão da formação e do apoio técnico para tal – em referência às condições de trabalho que Tardif e Lessard (2012) propõem que sejam analisadas.

As respostas dos professores evidenciam que apenas 23,5% recebem da universidade algum tipo de formação ou treinamento quando da adoção de processos que necessariamente envolvem o uso das TD. Esse índice pode ser analisado sob duas perspectivas: as universidades não fornecem ou não divulgam suficientemente os seus programas de formação; ou a exigência do uso das TD é menor do que se supõe pela revisão de literatura. Entre 27% dos respondentes, o apoio técnico e/ou

⁵⁴ Segundo Santaella (2013, p. 31), a internet das coisas “se define como a extensão da internet no mundo físico, tornando possível a interação com objetos e a comunicação autônoma entre objetos”.

formação oferecidos pela universidade não são suficientes, quando da adoção de novos sistemas ou processos informatizados – dado que, de certa forma, confronta o anterior, visto que estão no mesmo universo.

De outro modo, para 47,1% dos professores, a universidade fornece apoio técnico para as questões de informática – e esse dado corrobora outro, sobre as especialidades do apoio técnico com o qual o professor conta na universidade. Em tese, apenas 24,9% dos professores indicam não dispor desse tipo de apoio na universidade. A maioria, por sua vez, em alguns casos chega a contar com até cinco tipos diferentes de apoio técnico para as questões de informática.

Quadro 13 – Apoio técnico na universidade para questões de informática

| Opção | Frequência |
|---|-------------------|
| Técnico contratado pela universidade | 137 |
| Não possui | 70 |
| Bolsista de Iniciação Científica | 67 |
| Orientando de pós-graduação | 65 |
| Monitor | 38 |
| Bolsista de trabalho | 34 |
| Setor especializado da universidade | 5 |
| Outros | 14 |
| Não necessita | 2 |
| Não informado | 10 |
| Outros (conforme relato dos participantes) | |
| <i>Não sei.</i> | |
| <i>Os dois bolsistas que trabalham comigo são financiados pelo CNPq.</i> | |
| <i>Marido.</i> | |
| <i>Membros da equipe do programa de extensão conhecem informática. Além de eu.</i> | |
| <i>Observação: eu mesma faço as atividades assinaladas abaixo.</i> | |
| <i>Os técnicos da [nome da universidade] não dão conta da demanda em tempo hábil e por vezes temos que contratar de modo particular ou via projeto de pesquisa.</i> | |
| <i>Pago por essa atividade quando preciso.</i> | |
| <i>Técnico contratado com recursos de bolsa individual.</i> | |
| <i>Tutor EaD.</i> | |
| <i>Bolsista de extensão.</i> | |

| |
|--|
| <i>Não trabalho com informática enquanto tema de pesquisa.</i> |
| <i>Peço socorro aos amigos e IES parceiras.</i> |
| <i>Técnico contratado via projeto.</i> |
| <i>Muitos.</i> |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Observamos que, em muitos casos, os professores contam com uma diversidade de apoio técnico que vai desde profissionais contratados pela universidade até – e principalmente – bolsistas de iniciação científica e orientandos de PG. Considerando as inúmeras variáveis apresentadas até aqui, relacionadas às condições de trabalho em geral, às dificuldades encontradas pelos professores para uso das TD na PG – e os mecanismos para contorná-las – é pertinente e tentadora a indagação sobre o tipo de atividade que esse agente (sob a denominação “apoio técnico”) realiza – e a frequência com que é realizada e em que condições.

3.3.4 Apoio técnico ou terceirização da precarização/intensificação?

Embora não tenha sido uma preocupação essencial nossa verificar essa questão na revisão de literatura, a vivência na universidade e, mais especificamente, na PG, nos permite apreender relatos de inúmeros colegas sobre atividades que são repassadas por professores para bolsistas de IC e mesmo a orientandos – por inúmeros motivos que não nos cabe discutir. Trata-se, talvez, de uma relação enraizada na cultura universitária. Não obstante, a revisão de literatura nos apresentou uma condição de trabalho do professor de PG permeada pela pauperização, marcada pelo produtivismo e pela intensificação do trabalho que leva à sua extensificação para outros espaços e tempos. A multiplicidade de atividades, dentre as quais as ‘invisíveis’, que mencionamos anteriormente, corroboram com esse quadro. Em resumo, parece sobrar trabalho e faltar trabalhador.

Por seu turno, as dificuldades apresentadas pelos professores (mais de 37% deles, dentre os quais 3/4 assinalam ter dificuldade em mais de um aspecto) em utilizar as TD nas atividades de trabalho da PG e a aparente familiaridade maior que os mais jovens têm em operar essas tecnologias são fatores tentadores para que uma parte das atividades seja terceirizada para outrem, por não conterem a essencialidade da atividade docente. Ressalta-se que um comportamento, ainda que não dominante,

verificado entre os professores que assumem terem dificuldades técnicas para utilizar as TD nos processos de trabalho, foi justamente designar a atividade para outra pessoa – sem mencionar aqueles que dizem não realizar a atividade, o que pressupõe que alguém tenha que fazê-la. Ambas as situações totalizam 25% dos professores pesquisados.

Em nossa investigação, a fim de apreender como se constitui o apoio técnico ao professor de PG, apresentamos um rol com 18 atividades possíveis de serem realizados por meio (ou com o apoio/suporte) das TD nos processos que englobam ensino, pesquisa e orientação. Em seguida, solicitamos que os professores indicassem a frequência com que esse “apoio técnico” realiza essas atividades – não se trata de auxiliar o professor na realização da atividade, mas desenvolvê-la em seu lugar. Assim, temos reunidos, no quadro a seguir, os resultados das atividades as quais usualmente (considerando as frequências “sempre” e “frequentemente”) são desempenhadas pela pessoa incumbida pelo professor no universo pesquisado.

Quadro 14 – Atividades desempenhadas pelo apoio técnico

| Atividade | % |
|---|----------|
| Pesquisas em sites específicos | 33,2 |
| Uso de bibliotecas virtuais e bases de dados on-line | 32,3 |
| Envio de material de aula aos alunos | 30,9 |
| Registro e divulgação on-line de notas e conceitos dos alunos | 29,7 |
| Envio de material de pesquisa a orientandos | 28,6 |
| Atualização de currículo on-line/Lattes (do professor) | 24,8 |
| Acesso a plataformas institucionais para apoio à submissão de projetos de pesquisas ou publicações científicas | 24,4 |
| Apoio no uso de ambientes virtuais de aprendizagem, do tipo Moodle | 24,3 |
| Cadastro/gerenciamento de informações sobre andamento de pesquisas em sistemas específicos (plataforma do CNPq, Capes etc.) | 23,7 |
| Gerenciamento de contas de e-mail específicas sobre a área de atuação/pesquisa | 21 |
| Uso de <i>softwares</i> específicos para organizar dados de pesquisa | 19,2 |
| Criação de apresentações de trabalhos/aulas que incluam áudio e outras mídias | 19,1 |
| Apoio técnico para orientação virtual | 16,7 |

| | |
|--|------|
| Chats e fóruns de discussão on-line para contato com alunos/orientandos | 16,1 |
| Auxílio no preparo de aulas | 15,6 |
| Criação e manutenção de blogs e/ou redes sociais (Facebook, Twitter etc.) | 15 |
| Gerenciamento de contas e perfis em redes sociais específicos sobre a área de atuação/pesquisa | 12 |
| Gerenciamento de laboratórios virtuais | 10,1 |
| Outras atividades | 23,5 |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Uma observação importante é que a frequência com que as atividades são realizadas obedece ao próprio uso que é dado às TD por cada professor. Por exemplo, poucos professores afirmam, em outro momento, utilizar laboratórios virtuais (o que ainda não é uma prática muito difundida, ao que parece, na PG). Por outro lado, atividades mais rotineiras acabam sendo delegadas também em escala maior para a pessoa que exerce – de forma justa ou não – a função de apoio técnico.

Também podemos perceber que algumas atividades próprias do professor têm sido desempenhadas pela pessoa que exerce a função de apoio técnico. O envio de materiais a alunos, a atualização do currículo do professor, a divulgação de notas, a submissão e acompanhamento de pesquisas, dentre outras, são algumas das atividades cuja frequência de realização chama bastante a atenção. E trata-se, de certo modo, de uma parcela importante do trabalho do professor que, por fatores que não temos intenção de identificar em nossa investigação, acaba sendo executada por outrem.

Fazendo o movimento inverso, temos que apenas cinco professores “nunca” lançam mão de outra pessoa para realizar as atividades listadas no quadro anterior, o que mostra que essa é uma prática habitual na PG. Desses cinco professores, apenas uma professora conta com bolsista vinculado às suas atividades (todos os demais contam apenas com o profissional técnico contratado pela universidade, o que talvez explique esse dado).

Também não tivemos a intenção de identificar “quem” é a pessoa que realiza, em cada caso, o tipo de atividade listada anteriormente. Sabemos, pelo que vimos nas seções anteriores, que técnicos contratados pela universidade estão presentes em cerca de 47% dos casos. E que, fora eles, bolsistas de IC e orientandos de PG têm papel importante na função

de apoio técnico aos professores. Ao mesmo tempo, temos que 62% dos professores possuem algum tipo de bolsista (DTI, IC, demanda social, monitoria, AT) vinculado às suas atividades – muitos com mais de um bolsista. Portanto, as opções para identificar quem presta esse tipo de apoio não são muito amplas.

Por fim, embora não possamos afirmar, indagamos/provocamos para futuras investigações se e em que medida uma parcela considerável do trabalho docente na PG está sendo *terceirizada*, por assim dizer, para bolsistas e orientandos – o que poderia vir a consubstanciar, também, uma forma de precarização/intensificação do trabalho desses alunos, podendo evidenciar uma crise sistêmica da PG no que se refere a excesso de trabalho e incumbências de/a seus envolvidos.

4 CARACTERIZAÇÃO E USOS DAS TD NO TRABALHO DOCENTE NA PG

As atividades desempenhadas pelos professores de PG, conforme vimos no capítulo anterior, são variadas, algumas invisíveis, e às vezes vinculadas a processos de trabalho que extrapolam a representação mais comum ligada a ensino, pesquisa, orientação e publicização da sua produção. Além de todas essas (que são apenas a ponta do iceberg), depreende-se que muitos professores estão envolvidos em atividades de gestão na universidade, no ensino, na pesquisa e na extensão que, afinal, são dimensões indissociáveis do lócus de trabalho desses professores. E que ser ativo na PG inclui, ainda, manter-se atualizado, frequentando (quando não organizando) eventos acadêmico-científicos. Por esses motivos, consideramos que é importante demarcar que o trabalho realizado pelo professor de PG é, ele mesmo, as duas faces de Jano: o trabalho oficial, institucionalizado na legislação vigente, e o trabalho que o próprio professor é obrigado a imputar a si mesmo como desdobramento do modelo de avaliação da Capes, em sentido próximo do que argumentam Sguissardi e Silva Júnior (2009).

Nessa ambiência, aparentemente insalubre, além de mover vários recursos físicos, psíquicos e intelectuais, os professores também necessitam mobilizar recursos e ferramentas para a consecução de suas atividades. E, dada a especificidade de sua atividade, as TD emergem como importantes aliadas dos professores nas atividades ligadas ao ensino, à pesquisa, à orientação e na publicização de suas produções. Ainda assim, conforme veremos, esse aspecto não pode ser considerado como estritamente positivo, visto que, subjacente às inovações e mesmo melhorias promovidas com a inserção das TD nos processos de trabalho, coexistem fatores de tensão.

Neste capítulo vamos apresentar e discutir elementos da pesquisa ligados mais propriamente – em continuidade à discussão do capítulo anterior – ao segundo objetivo específico de nossa investigação (caracterizar o trabalho docente realizado com as tecnologias digitais nos PPGE *stricto sensu*). Em paralelo, trazemos à tela questões que orbitam o terceiro objetivo específico (identificar os processos de trabalho que são realizados com as TD por professores que atuam nos PPGE *stricto sensu*) de nossa investigação, por sua vez ligado à nossa segunda categoria de análise – identificação dos processos de trabalho na PG com uso das TD – e suas subcategorias.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO USO DAS TD NOS PROCESSOS DE TRABALHO

Nesta seção, buscamos evidenciar elementos que permitam traçar os contornos do trabalho docente na PG realizado com e por meio das TD. Essa caracterização, porém, não se limita aos elementos apresentados, visto que os limites de nossa pesquisa não permitem evidenciar como é realizado esse trabalho, mas apenas a frequência de uso das TD em atividades preestabelecidas a partir da revisão de literatura e de nossas experiências anteriores, dentre as quais nossa dissertação de mestrado (CUNHA, 2011) e do questionário piloto aplicado no âmbito da presente pesquisa.

Para a consecução do objetivo de identificar para quais atividades, nos processos de trabalho, os professores utilizam as TD, em nossa investigação propomos um formulário em que os pesquisados foram convidados a assinalar, de acordo com a frequência de uso – nunca; esporadicamente; frequentemente; sempre – cada atividade. Posteriormente, reorganizamos essas sugestões de atividades de acordo com os processos de trabalho (ensino; pesquisa; orientação; publicização da produção), entendendo que algumas delas encontram-se indissociáveis. Além das atividades preestabelecidas, destacamos a opção “outras atividades”, que poderiam ser assinaladas pelos participantes da pesquisa. Ressaltamos, a esse respeito, que 7,9% dos professores selecionaram a frequência “nunca” e outros 64,8% deixaram de assinalar essa opção, o que nos permite dizer que o rol de atividades apresentadas se encontra de acordo com a predominância de usos das TD que se faz na PG pelos professores que nela atuam.

Em síntese, as atividades mais executadas pelos professores em seus processos de trabalho com o uso das TD estão ligadas à pesquisa (atualização do currículo Lattes, com 239 ocorrências) e ao ensino (registro e divulgação on-line de notas e conceitos dos alunos, em 204 ocorrências). Em seguida, os usos mais comuns das TD se dão em atividades como pesquisa em sites (163 ocorrências), para o envio de materiais de pesquisa a orientandos (156 ocorrências) e para o envio de material de aula aos alunos (149 ocorrências). De outra parte, as atividades menos realizadas são: gerenciamento de laboratórios virtuais (175 ocorrências); uso de ambientes virtuais de aprendizagem, do tipo Moodle (110 ocorrências); criação e manutenção de *blogs* e/ou redes sociais (Facebook, Twitter etc.) (103 ocorrências); gerenciamento de contas e perfis em redes sociais específicos sobre a área de

atuação/pesquisa (100 ocorrências) e, por fim, *chats* e fóruns de discussão on-line para contato com alunos/orientandos (79 ocorrências). O quadro a seguir sintetiza as frequências de usos das TD que os professores na PG fazem. Nas subseções que seguem, analisaremos esses e os demais dados que nos permitem fazer uma caracterização dos usos das TD no trabalho docente na PG.

Quadro 15 – Frequência de atividades em que são utilizadas as TD na PG (%)

| Situação | Frequência de uso* | | | | |
|---|--------------------|-------|-------|-------|--------------|
| | N | E | F | S | Sem resposta |
| <i>Chats</i> e fóruns de discussão on-line para contato com alunos/orientandos | 35,43 | 39,01 | 33,63 | 19,73 | 3,59 |
| Pesquisas em sites específicos | 1,35 | 8,07 | 46,64 | 73,09 | 2,24 |
| Preparo de aulas | 3,59 | 20,18 | 56,50 | 48,43 | 2,69 |
| Criação e manutenção de blogs e/ou redes sociais (Facebook, Twitter etc.) | 46,19 | 32,29 | 21,97 | 26,01 | 4,93 |
| Apresentações de trabalhos/aulas que incluam áudio e outras mídias | 8,52 | 34,98 | 49,33 | 36,77 | 1,79 |
| Uso de ambientes virtuais de aprendizagem, do tipo Moodle | 49,33 | 33,18 | 19,73 | 24,22 | 4,93 |
| Uso de bibliotecas virtuais e bases de dados on-line | 4,48 | 17,49 | 47,53 | 59,64 | 2,24 |
| Registro e divulgação on-line de notas e conceitos dos alunos | 4,93 | 8,97 | 23,32 | 91,48 | 2,69 |
| Uso de <i>softwares</i> específicos para organizar dados de pesquisa | 27,80 | 42,60 | 34,98 | 20,63 | 5,38 |
| Envio de material de aula aos alunos | 2,24 | 15,70 | 41,70 | 66,82 | 4,93 |
| Envio de material de pesquisa a orientandos | 0,90 | 8,52 | 47,53 | 69,96 | 4,48 |
| Atualização de currículo on-line/Lattes | 1,35 | 0,90 | 17,94 | 75,77 | 4,04 |
| Orientação virtual utilizando ferramentas específicas | 16,14 | 36,32 | 46,19 | 28,25 | 4,48 |
| Cadastro/gerenciamento de informações sobre andamento de pesquisas em sistemas específicos (plataforma do CNPq, Capes etc.) | 5,38 | 22,42 | 33,18 | 66,82 | 3,59 |
| Uso de sistemas administrativos on-line para requerimentos na universidade | 3,59 | 23,77 | 42,15 | 56,95 | 4,93 |
| Gerenciamento de laboratórios virtuais | 78,48 | 20,63 | 13,90 | 8,97 | 9,42 |

| | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| Gerenciamento de contas e perfis em redes sociais específicos sobre a área de atuação/pesquisa | 44,84 | 43,50 | 18,39 | 20,18 | 4,48 |
| Gerenciamento de contas de e-mail específicas sobre a área de atuação/pesquisa | 30,04 | 24,66 | 28,25 | 43,95 | 4,48 |
| Acesso a plataformas institucionais para apoio à submissão de projetos de pesquisa ou publicações científicas | 1,79 | 16,59 | 41,26 | 68,61 | 3,14 |
| Outras atividades | 10,31 | 8,52 | 10,76 | 17,04 | 84,75 |

**N = Nunca; E = Esporadicamente; F = Frequentemente; S = Sempre*

Fonte: Elaboração do autor (2016).

4.1.1 Predominância de uso das TD entre os professores

Como ponto de partida, ao encontro de nossa hipótese de pesquisa, apreendemos que há uma predominância de uso das TD nos processos de trabalho dos professores da PG; mesmo entre aqueles que, em sua vida pessoal, não fazem uso dessas tecnologias tão intensamente. Isso corrobora com a ideia de que mesmo quando não integrados totalmente à cultura digital predominante (no que se refere a usos mais ou menos intensos das TD nas práticas sociais e culturais), muitos professores são levados ao uso dessas tecnologias em função tanto de facilidades que elas promovem em alguns aspectos, como também em função de procedimentos inerentes aos seus processos de trabalho que foram informatizados. Entre outros aspectos, de modo mais geral, evidenciamos que 65,9% dos professores concordam total ou parcialmente com a afirmação de que todas as suas atividades na PG dependem do uso das TD. Mais do que isso: 85,5% deles concordam que existem atividades que só podem ser realizadas com as TD.

Na contramão do perfil predominante, um pequeno grupo (de oito professores) manifesta que desempenha suas atividades na PG sem a necessidade de uso das tecnologias. Contudo, analisadas as demais respostas fornecidas por esses oito professores no decorrer do instrumento de coleta de dados, percebemos que o uso das TD também ocorre entre eles: na maioria dos casos – esporádica ou frequentemente – para atividades como preparo e apresentação de aulas; pesquisas em sites e bibliotecas virtuais; apresentação de trabalhos; envio de material a alunos e orientandos; uso de sistemas informatizados da universidade para

requerimentos. E “sempre” para atualização do currículo Lattes; para preenchimento de diário de classe; para submissão de projetos de pesquisa ou de produções acadêmicas em plataformas específicas. Em síntese: talvez mesmo sem perceber, esses professores, que avaliam que desempenham suas atividades sem a necessidade do uso das TD, as estão utilizando.

De fato, apenas uma professora manifesta nunca utilizar as TD para as diversas atividades que sugerimos. E, além disso, suas respostas indicam que ela também não faz uso das TD para fins pessoais ou na universidade. Ao final, ela manifesta: *“Trabalho na pós-graduação, mas não tenho nenhuma relação com tecnologia”* (P272) – um comportamento destoante, certamente, não apenas com relação ao grupo geral de professores, mas também com relação às atividades que são prescritas, por assim dizer, oficial ou oficiosamente pelo órgão regulador. Como boa parte do questionário não foi preenchido por essa professora, não é possível inferir se algumas das atividades que pressupõem o uso das TD de fato não são realizadas ou se são terceirizadas, conforme discutimos anteriormente.

Por sua vez, mesmo nesse pequeno grupo de professores que afirma que as TD não são necessárias para a consecução de suas atividades na PG, percebemos, entre alguns deles, o uso das tecnologias para atividades completamente integradas à cultura digital, como a criação e atualização de perfis em redes sociais ou blogs para atividades ligadas à PG ou à área de pesquisa do professor. Atividades como *chats* com os alunos e orientação virtual também aparecem nesse grupo. Uma das professoras, inclusive, utiliza a frequência “sempre” para a maioria das atividades apresentadas, o que põe em xeque sua manifestação anterior de discordância da necessidade de uso das TD ou sugere um comportamento ligado à ideia de “não é necessário, mas se existe, eu uso”. Mais adiante, seu depoimento sobre o que mais se alterou em relação ao seu trabalho na PG reitera que, de fato, ela está inserida no modo de trabalhar com as TD: *“a relação professor-aluno instalando uma cultura de total disponibilidade do orientador”* (P003) é uma percepção emblemática que muitos professores pesquisados manifestaram, por estarem integrados ao trabalho docente na PG com o uso das TD.

Algumas manifestações encontradas em nossa pesquisa – *“Não imagino que seja possível, hoje, trabalhar na pós-graduação sem uso das TD”* (P044) e *“As tecnologias digitais vieram pra ficar”* (P230), dentre outras – parecem sintetizar que o movimento é irrevogável e irreversível.

Entender essa utilização, portanto, nos ajuda a entender a própria constituição do trabalho docente na PG.

4.1.2 Uso das TD relacionadas ao ensino na PG

De acordo com a organização expressa anteriormente, no âmbito do ensino, as TD são utilizadas por 81,5% dos professores sempre ou frequentemente para o preparo de aulas. O envio de materiais das aulas aos alunos, por e-mail ou outro meio digital, é uma estratégia utilizada sempre ou frequentemente por 84,4% dos professores. Nesse sentido, alguns professores relatam que o uso das TD propiciou a *“preparação de aulas mais interessantes com o uso de data show (inserção de vídeos etc.) e envio de material didático para os alunos, dentre outros”*. Outra professora (P066) destaca que o uso das TD no contexto do ensino é *significativamente positivo*, dentre os quais sinaliza, em sua prática, além do uso de TD na preparação de aulas e sua utilização durante as aulas, a *“facilidade de comunicação com os alunos com uso da ferramenta Moodle”* e a *“disponibilização de textos pelo Moodle, sem necessidade de uso de ‘xerox’”*.

Por sua vez, esse é um depoimento que parece indicar que a virtualização do ensino na PG é uma tendência emergente, visto que 34,7% dos professores sinalizam utilizar, sempre ou frequentemente, ambientes virtuais de aprendizagem do tipo Moodle como estratégia de ensino. Contudo, consideramos essa tendência como potencial, visto que um grupo maior de professores (39%) tenha selecionado a frequência “nunca” para uso do Moodle – uma das maiores incidências da frequência “nunca” sobre os usos das TD que apareceram na pesquisa. Além disso, embora nos depoimentos dos professores haja poucas referências a essa estratégia de incorporar ambientes virtuais de aprendizagem à prática pedagógica, os discursos mais gerais da sociedade e a experiência em alguns contextos mostram que tem sido prática comum de algumas universidades criar turmas nessas ferramentas, independentemente do pedido do professor na PG⁵⁵.

⁵⁵ Do nosso ponto de vista, acerca desta questão, o que cabe indagar é como e com qual finalidade essas ferramentas passariam a ser integradas na PG e se isso traria algum tipo de mudança significativa para os processos de ensino e

Em outro aspecto de uso das tecnologias relacionadas ao ensino, 66,4% utilizam as categorias “sempre” e “frequentemente” para manifestar o uso das TD nas apresentações de conteúdos durante as aulas *que incluam áudio e outras mídias* – o que extrapola, portanto, a simples apresentação de slides com textos e figuras. De nossa experiência/vivência, pode-se dizer que pelo menos para alguns contextos essa é uma estratégia de ensino inovadora na PG, sobretudo pelo volume de professores que dizem adotá-la nos diferentes programas de PG.

Ligada ao ensino, a gestão acadêmica, que se caracteriza pelo registro de notas/conceitos dos alunos em sistemas informatizados, aparece como atividade que 89,9% dos professores realizam sempre ou frequentemente. Esse dado reflete uma situação já discutida anteriormente e captada por Sguissardi e Silva Júnior (2009) e Mancebo (2009), concernente à imputação de algumas atividades aos professores, com a informatização dos processos acadêmicos e com a diminuição do número de técnicos administrativos contratados pela universidade. Entre os professores, não raro essas atividades aparecem com contornos negativos: “*Do ponto de vista negativo, as TDs repassam [ao professor] atividades de secretaria, como inserção de notas, frequência e outros controles*” (P069). Outros professores manifestam-se sobre esse aspecto negativo do trabalho originado não pelas TD em si, mas oportunizado por meio delas: “*Passei a desenvolver atividades que antes eram de responsabilidade de funcionários técnico-administrativos*” (P090), atividades que, como se pode apreender, não dizem respeito apenas à gestão do ensino em sala de aula: “*Demandas burocráticas que antes eram realizadas por servidores técnico-administrativos (exemplos: marcação de defesas de mestrado e doutorado; processos de afastamento para congressos e bancas) são agora realizados pelos professores*” (P078).

Claro está, nessa relação, que as TD não são as causadoras desse redimensionamento das atividades do professor, mas podemos indagar até que ponto elas servem como justificativa para a manutenção dessa situação. O que queremos destacar, no entanto, é que o alto índice de utilização das TD para atividades burocráticas dessa natureza não pode ser entendido como uma procura do docente (como parece ser para as

aprendizagem; contudo, essa é uma questão polêmica e que extrapola nossos objetivos de investigação.

demais atividades ligadas ao ensino), mas originada de uma necessidade externa e possivelmente alheia à opção/vontade dos professores.

Por fim, no que se refere ao ensino, exceto por algumas manifestações pontuais sobre uso das TD para o preparo e apresentação de aulas, praticamente não houve referências a essa dimensão do trabalho docente nas questões abertas do nosso questionário. Também percebe-se, pela base empírica referente à revisão de literatura, pouca incidência de produções cujo enfoque é o ensino na PG. Tais questões podem ser entendidas tanto pelo viés de que as práticas de ensino sejam questões intocáveis no âmbito da PG ou, conforme discutiremos em seguida, talvez se trate de uma dimensão subvalorizada na PG.

4.1.3 Uso das TD relacionadas à orientação

Em Bianchetti e Turnes (2013), temos que a tecnologia se apresenta como importante aliada no processo de orientação, sobretudo no que diz respeito à economia de tempo e nos aspectos comunicacionais. Em nossa investigação, as TD parecem estar, senão totalmente, predominantemente integradas às atividades de orientação. Mais do que isso: em vários depoimentos dos professores, um dos principais aspectos positivos destacados por eles, oriundos da inserção das TD em seus processos de trabalho, foi justamente a facilidade de comunicação com o orientando, como frisou um professor: *“difícilmente um orientando consegue desaparecer sem dar vestígios”* (P009).

Entre os professores pesquisados, 93% utilizam as TD sempre ou frequentemente para envio de materiais aos orientandos. E a prática de orientação virtual por meio de ferramentas específicas é utilizada sempre ou frequentemente por 58,5% dos professores. Ou, de outro modo, 12,7% são os professores que assinalam a categoria “nunca” para o emprego das TD em práticas de orientação virtual utilizando *softwares* específicos. Esse panorama, aparentemente bem sedimentado (e, de certo modo, esperado por nós, de acordo com relatos observados em pesquisas correlatas) nas práticas de orientação pautadas nas e com as TD, por sua vez, realça como alguns aspectos do trabalho docente na PG foram alterados com a ambiência digital.

Em Chassot (2006), encontramos um profícuo relato sobre suas experiências como pioneiro, ainda na metade de década de 1990, a empregar a internet na orientação de uma dissertação à distância de 2.200 km que, naquele momento, separava orientador e orientanda. Não se trata,

até mesmo em função da disponibilidade de equipamentos que se tinha naquele momento, de uma orientação virtual tal como concebemos nos dias atuais – com possibilidade de uso de aplicativos que congregam comunicação assíncrona por voz, vídeo e compartilhamento de arquivos e que, diferentemente do conhecido Skype em seus primórdios, já nem precisam ser instalados no computador: as próprias redes sociais na internet englobaram esse tipo de função, atualmente estendida a dispositivos móveis em geral. A orientação virtual, naquele momento, consistia muito mais na troca de versões digitais dos capítulos da dissertação – com os respectivos comentários e sugestões que consistiam a orientação – por meio eletrônico.

No relato de Chassot, ainda com a internet emergindo (e todas as dificuldades comunicacionais e de infraestrutura de então), mas com a orientação virtual já se constituindo como possibilidade, a troca de diferentes versões da dissertação entre orientador e orientanda inicialmente era feita por disquete enviado por correio e, posteriormente, por arquivos anexados em e-mails. O relato, que o próprio autor reconhece como prosaico, dadas as possibilidades da rede em tempos mais recentes (o que faz parecer que a realidade retratada no relato se estenda num passado ainda mais distante), por sua vez, mostra como os processos culturais e comunicacionais instaurados sob a cultura digital provocaram mudanças profundas nas práticas realizadas na PG num período de tempo relativamente curto da experiência humana. Nesse sentido, lembramos o que Morchudowicz (2008) já assinalava: a sensação de mudança⁵⁶, em função da experiência digital, só ocorre para quem vivenciou o antes e o depois dessa cultura.

Do mesmo modo, o relato de Chassot atualmente ganha novos contornos: o desafio já não trata do pioneirismo em conseguir se comunicar e orientar à distância, mas de conciliar todas as demandas que as comunicações via rede trazem para o cotidiano – o que alguns autores, como Powers (2012), chamam de excesso de comunicação, que tem repercutido, segundo estudos recentes, na capacidade de atenção, no funcionamento da memória, no sono profundo e, por vezes, na ansiedade. Nesse sentido, um dos aspectos negativos do trabalho de orientação na PG que Muniz-Oliveira (2011) apreendeu em sua pesquisa é justamente

⁵⁶ Essa questão é importante em nossa investigação e voltaremos a ela especificamente no Capítulo 5, ao tratarmos da relação entre as transformações nos processos de trabalho na PG e a inserção e uso das TD.

o excesso de e-mails originados da troca de comunicação intensa com orientandos e pares na universidade.

Em nossa investigação, algumas manifestações auxiliam na compreensão da relação que se estabelece entre uso das TD e orientação na PG. De um lado, há relatos de que se instaurou uma cultura de total disponibilidade do orientador (P003) e que a relação com o orientando foi intensificada: “*a qualquer momento, posso estar orientando*”, diz uma professora (P039). De outro lado, emergem manifestações de que o processo de orientação foi profundamente alterado, com novas possibilidades de orientação via TD, pela facilidade de interlocução com o orientando, independentemente da distância física (P018; P035), e especialmente com orientandos que não moram perto da universidade (P052).

Do nosso ponto de vista, acompanhando as prospecções que Wolton (2007) já fizera e acompanhando um movimento emergente no âmbito da cultura digital, o que talvez ainda precise ser encontrado é o ponto de equilíbrio de um uso sensato das TD no processo de orientação. Um uso em que o professor aproveite as facilidades já instauradas do ponto de vista técnico, mas sem cair nas armadilhas do deus Saturno (Chronos), prodigiosamente preparadas pelos órgãos avaliadores e pelo ritmo de produtividade frenético sob os auspícios da sociedade do desempenho (HAN, 2015). Trata-se, portanto, de uma questão de competência digital e, em paralelo, da cumplicidade da relação entre orientador e orientando de que Mazzilli (2009a) nos fala.

4.1.4 Uso das TD relacionadas à pesquisa

Inicialmente, esclarecemos que, no nosso entendimento, muitas atividades que os professores desempenham na PG dizem respeito também à pesquisa, como o próprio processo de orientação ou de publicização da sua produção. Assim como não entendemos o trabalho do professor como fragmentado, ressaltamos que as ações ligadas mais propriamente à pesquisa foram assim separadas apenas para fins didáticos. Dessas, temos que 78% dos professores utilizam sempre ou frequentemente as TD para cadastro e gerenciamento de informações sobre o andamento de pesquisas em sistemas específicos, como plataformas do CNPq e da Capes. Já o uso de *softwares* específicos aplicados à área de atuação ou de pesquisa do professor (incluindo os de organização e análise de dados de pesquisa) aparece como recorrente –

sempre ou frequentemente – para 44,1% dos pesquisadores. Esse dado nos leva a pressupor que, ou os pesquisadores trabalham de uma forma mais artesanal em suas pesquisas, ou delegam esse tipo de uso das ferramentas para outro pesquisador ou AT.

Por sua vez, a atualização do currículo via plataforma Lattes (ainda que essa atividade possa ser entendida como não exclusiva da pesquisa) é, de longe, o uso mais frequente que os professores fazem das TD em seu trabalho: 98,2% o fazem sempre ou frequentemente. Esse é um dado interessante de ser observado, pois está ligado a um aspecto importante da constituição da identidade docente: o *status* e a forma como se reconhece e se é reconhecido, dos quais nos falam Tradif e Lessard (2012). Em tempos de cultura digital, podemos inferir que o currículo Lattes ganha novos contornos: não apenas o (auto)registro de suas atividades e produção – que em certa medida pode ser instrumento de controle dos órgãos reguladores – mas também a forma pela qual, no meio digital, o pesquisador será reconhecido na comunidade acadêmica e fora dela. E, portanto, a forma como ele identifica a si e aos pares, em função das atividades que desempenha e publicações que realiza.

A pesquisa, mais do que ensino e orientação, talvez tenha sido a área mais impactada pela incorporação das TD ao universo da PG. Em nossa investigação, foi recorrente a menção às melhorias que as TD proporcionaram no que se refere à pesquisa, principalmente em fatores como “*maior interlocução entre os membros do grupo de pesquisa*” (P018), “*facilidade de levantamento de pesquisas nas bases de dados*” (P043) e “*acesso quase imediato a pesquisadores e pesquisas*” (P046).

O relato de um professor sintetiza as diversas manifestações dos docentes no que se refere à incorporação das TD nessa dimensão do trabalho na PG, traduzida em: “*Acesso amplo à produção acadêmica; modificação no modo de conceber as pesquisas, particularmente as que requerem questionários (antes eram em papel, agora são digitais), aperfeiçoamento dos procedimentos de obtenção de informações numéricas (como as estatísticas) permitindo revisão acurada*” (P015). Essa aparente centralidade, no entanto, pode ser problematizada de diferentes maneiras. Uma delas é, acompanhando as análises de Sguissardi e Silva Júnior (2009), a percepção de importância atribuída à pesquisa pelos professores de PG, em parte pelo papel indutor de agências financiadoras de pesquisa como CNPq e Capes, em detrimento do ensino e da extensão (no caso evidenciado pelos autores) ou de outros processos que perpassam o trabalho docente na universidade. Essa é uma dimensão que só pode ser apreendida na relação produtividade/produktivismo

acadêmico, que converte qualidade em quantidade, conforme discutimos no capítulo anterior: para produzir mais dentro dessa lógica, em tese, são demandados processos de pesquisa mais intensificados ou, ao menos, mais valorizados do que outras dimensões do trabalho docente.

Nesse movimento de capitalismo acadêmico ao qual já nos referimos, podemos fazer uma analogia ao sistema produtivo mais amplo da sociedade e, por conseguinte, uma comparação àquilo que Harvey (2012) avalia: num modo de produção em ritmo acelerado, é comum que inovações tecnológicas que permitam acelerar o fluxo de produção sejam sempre muito procuradas. A esse entendimento, resgatamos o pensamento do pesquisador português Carlos Afonso, que já na década de 1990 analisava os processos de incorporação (com maior adesão ou maior rejeição) das tecnologias por professores em seu trabalho.

Na perspectiva do autor, processos de inovação (aqui não estamos entendendo inovação como muitas vezes é entendida, algo necessariamente melhor; mas como um modo novo e diferente de fazer) são percebidos pelos professores como ganhos e perdas em suas rotinas (AFONSO, 1993). Nesse sentido, propostas inovadoras – que muitas vezes exigem uma variedade de respostas completamente novas – são mais rapidamente incorporadas nessa rotina quando e à medida em que são percebidos os ganhos mais imediatos dessa incorporação/inserção.

Em nosso entendimento, no modo de operar do professor de PG, pelo que foi exposto anteriormente, é mais compreensível que as TD sejam incorporadas com mais facilidade e seus benefícios vistos com mais intensidade naquelas rotinas ligadas à dimensão do trabalho mais valorizadas por ele e com ganhos mais visíveis no aumento da sua produtividade. Esse modo de ver, por sua vez, implica evidenciar que a própria incorporação das TD ao trabalho na PG se faz não apenas dentro da lógica produtivista, mas condicionada a e por ela. Ao mesmo tempo, essa lógica pode restringir o uso das TD em outras atividades que não repercutem necessariamente em processos avaliativos do trabalho docente pelos órgãos avaliadores da PG, como o ensino. Contudo, essa é uma questão que os limites do nosso instrumento de coleta de dados não permite avaliar e permanece em aberto para investigações futuras.

4.1.5 Uso das TD relacionadas à pesquisa e publicização da produção

Ligada à pesquisa, a publicização da produção acadêmica se dá tanto pela apresentação de trabalhos em eventos científicos e profissionais

quanto pela publicação da produção em periódicos e livros/coletâneas, que demandam a submissão do trabalho por meio de plataformas digitais. Conforme já exposto no capítulo anterior, se pensarmos na decomposição desse processo de trabalho, chegaremos à pesquisa e a todos os processos e procedimentos que a envolve. Isso inclui ainda, na perspectiva da publicização da pesquisa, a redação dos respectivos trabalhos para posterior divulgação científica, o que por si só já pressupõe o uso de TD na totalidade dos casos, visto que outros processos de escrita eram “insanos”, como atesta um professor participante de nossa investigação. Nesse caso, as TD são decisivas para a “*produção de textos (o processo datilográfico era insano), automatização parcial de análise de textos, produção de apresentações, otimização do processo de revisão dos manuscritos*” (P015), além de possibilitar a recuperação de versões anteriores do mesmo texto.

No mesmo sentido, o processo de produção textual que tem invariavelmente como finalidade a publicização da produção acadêmica – seja em artigos de periódicos, em livros ou capítulos de livros ou trabalhos em eventos científicos – já se constitui em si mesmo como uma atividade na qual o não uso das TD é impensável. Do mesmo modo, as TD facilitam práticas que acreditamos estarem se consolidando, como a produção conjunta de textos em documentos compartilhados em nuvem – embora não tenham sido feitas referências diretas ao termo “nuvem”, temos evidências dessas práticas entre os depoimentos dos professores, nos quais as TD oportunizam uma “*maior facilidade de organização de textos conjuntos para publicação*” (P035), além das práticas de compartilhamento de arquivos, seja entre orientador e orientando, seja entre membros de grupos de pesquisa, e que se destinam à posterior divulgação do trabalho científico.

Das manifestações dos professores, embora a maior parte tenha se referido às facilidades de acesso da produção acadêmica por meio das TD (e não ao processo de divulgação), praticando a inversão fundamental desses discursos temos que essa produção só se torna mais acessível em rede na medida em que é publicizada *nela*. Nesse sentido, temos alguns elementos a considerar, atrelados mais uma vez à lógica produtivista predominante na PG. Um deles diz respeito aos aspectos apreendidos por Turnes (2014, p. 113) a partir de sua investigação empírica e revisão de literatura. Aparecem, sob a égide da lógica produtivista e da pressão cronológica, situações em que as TD tanto podem servir para a otimização de alguns processos quanto para “certas práticas combatidas no meio acadêmico, por facilitar o plágio e o autoplágio”. Evidentemente, as TD

também facilitam a identificação dessas práticas – mas isso depende das condições em que pareceristas, professores e orientadores se encontram – e mesmo dos critérios que adotam para verificar (se verificam) tais práticas utilizando estas ferramentas.

No mesmo sentido, no âmbito da publicação das produções acadêmicas, as TD ganham relevância naqueles casos também explicitados por Turnes (2014), que parecem se tratar de uma estratégia utilizada pelos pesquisadores para fazer frente aos desafios impostos pela lógica do produtivismo: os trabalhos em coautoria em periódicos e a participação em coletâneas. Nesses casos, parece impensável outra forma de organizar a produção que não seja com as TD, mesmo porque os diferentes autores nem sempre estão localizados fisicamente próximos no momento de sua produção.

Outro aspecto diz respeito à proliferação de periódicos e, consequentemente, de artigos publicados. Em nossa revisão de literatura, contabilizamos cerca de 6.000 artigos disponíveis nos últimos cinco anos, somente nos 24 periódicos avaliados com estrato *Qualis* A1 e A2 na área da Educação. Se considerarmos os dados divulgados pela Capes em 2013 sobre a última avaliação trienal dos PPGes antes da finalização dessa tese (referente ao período 2010-2012), somente entre artigos publicados em periódicos temos um montante de 14.168 publicações realizadas pelos envolvidos nesses programas. Se acrescentarmos o volume de 35.095 trabalhos completos publicados em anais de eventos técnico-científicos no mesmo período, teremos o total de 49.263 produções publicizadas – isso sem levar em conta as teses, dissertações, livros e capítulos de livros publicados.

Relacionando esse montante ao número de docentes (2.436) nos 121 programas avaliados, temos uma média que se aproxima de 20 publicações em três anos por docente. Nessa conta, apesar do número de publicações não envolver necessariamente docentes, sabemos que dificilmente um mestrando ou doutorando consegue publicar um trabalho sem uma coautoria com seu orientador. Do mesmo modo, sabemos que na materialidade esse número de publicações por docente expresso na média não se apresenta de forma tão igualitária assim, em função de situações distintas e diversas que permeiam o trabalho de cada professor na PG. Mas são elementos que formam o quadro das publicizações, escoadas por meio das TD.

No que nos interessa, temos decorrente desse cenário que o uso das TD entre os professores, referente ao acesso de plataformas para submissão de trabalhos para publicações científicas ou para submissão de

projetos, se expressa nas frequências “sempre” e “frequentemente” para 85,7% deles. Há, de fato, um grupo muito restrito, de quatro professores, que assinalou “nunca” para essa opção: dois professores de universidades federais, que orientam no doutorado e mestrado, uma professora de universidade particular e uma professora de universidade estadual, que também orienta no mestrado e doutorado. Nesses dois últimos casos, respectivamente, as professoras indicaram que “frequentemente” e “sempre” os seus AT (bolsista de IC e/ou técnico contratado pela universidade) realizam essa operação. Já nos dois primeiros casos não é possível estabelecer essa relação, visto que o primeiro professor também assinalou como “nunca” a opção de solicitar ao seu AT a realização dessa atividade; e que a segunda professora informou não possuir apoio técnico na universidade para auxiliar nas questões de informática. Partindo da hipótese de ambos serem professores produtivos, permanecemos com a interrogação sobre quem faz a submissão de trabalhos e projetos de pesquisa em plataformas institucionais para esses dois professores.

4.1.6 Uso das TD na orientação, pesquisa, publicização e processo comunicacional

Práticas inerentes (ou possivelmente inerentes) de professores na PG que poderiam envolver o uso das TD, mas que não se enquadravam necessariamente em apenas uma das dimensões que utilizamos (pesquisa; ensino; orientação; publicização das produções) também foram identificadas. E algumas delas sugerem práticas mais integradas e coetâneas com as da cultura digital, ainda que em pouca escala. A utilização de *chats* e fóruns de discussão on-line com orientandos e alunos, por exemplo, aparece como uma estratégia sempre ou frequentemente utilizada por 41,7% dos professores na PG (ao passo que também é a quinta utilização menos citada).

A utilização de redes sociais (como Facebook e Twitter) e blogs – incluindo a criação e a manutenção dessas ferramentas – ligados às atividades na PG é uma estratégia adotada por 37,4% dos professores, embora também figure na lista das atividades mais preteridas. A esse respeito, uma consulta realizada na rede social Facebook permite identificar centenas de *fan pages* ligadas à área da Educação e, mais especificamente, a grupos e projetos de pesquisa, sobretudo nos últimos três anos. Ainda que não seja possível relacionar diretamente os resultados dessa busca com os dados de nossa pesquisa, essa é uma

relação que pode vir a ser explorada em futuras investigações e que pode indicar que o uso das redes sociais da internet tem ganhado maior adesão em espaços mais ‘sisudos’ da Educação e, de outra perspectiva, que o universo acadêmico-científico pode estar permeando em maior intensidade em ambientes nos quais predominam informações genéricas e de entretenimento.

Ainda ligado à ambiência da cultura digital, temos que 30,2% dos professores realizam, sempre ou frequentemente, o gerenciamento de contas e perfis das redes sociais específicas sobre sua área de atuação e pesquisa. Isso indica que, embora adotem as redes sociais em maior número, parte desses professores costuma, na maioria das vezes deixar o gerenciamento dessas redes a cargo de outra pessoa – o que pode ser explicado pelo percentual de 12% de professores que indicaram sempre ou frequentemente designar a figura do AT (bolsista, monitor, orientando etc.) para essa atividade, conforme discutido no final do capítulo anterior. Mas, evidentemente, de acordo com a nossa empiria, não são práticas predominantes entre os professores.

De modo geral, entendemos que esses espaços nas redes sociais da internet servem como um lócus de visibilidade alternativa não apenas no âmbito da atuação do pesquisador, mas muitas vezes como um ambiente também alternativo de publicização das produções. Dado o alcance de algumas publicações, as práticas de compartilhamento comuns nas redes sociais e a dispersão dos usuários, trata-se, em muitos casos, de uma alternativa para vulgarizar a produção de conhecimento recente – e mais um meio de escoar a publicização das produções por meio das TD.

Já o gerenciamento de contas de e-mail específicas sobre a área de atuação ou pesquisa é uma atividade desempenhada por 56,9% dos professores sempre ou frequentemente. No relato sobre o levantamento de dados dos professores de PG que apresentamos no Capítulo 2, tangenciamos essa questão na medida em que verificamos que muitos professores se valem de endereços de e-mail alternativos, voltados especificamente para fins profissionais – uma estratégia para tentar separar vida pessoal e acadêmica, questão que retomaremos no Capítulo 6. Em paralelo com as práticas comunicacionais, importantes em um contexto de cultura digital em que se fala de comunicação ubíqua, coexistem as práticas mais tradicionais de uso das TD na Educação. O uso de bibliotecas virtuais e bases on-line de dados, por exemplo, aparece como prática sempre ou frequentemente adotada por 83% dos professores. Embora tenha sido recorrente a menção a essas plataformas como uma das principais contribuições à área trazidas pelas TD, temos

um grupo de 10 professores que manifesta “nunca” se utilizar dessa estratégia de acesso à informação e produção do conhecimento.

Por sua vez, corroborando com o que já foi discutido antes, no tocante à informatização de processos administrativos e burocráticos, temos que 78,3% dos professores utilizam sempre ou frequentemente sistemas administrativos on-line para trâmites de requerimentos dentro da universidade. O baixo número de professores que selecionou a opção “nunca” indica que, se a informatização de processos na universidade ainda não é totalizante, caminha nesse sentido.

E, por fim, o uso de laboratórios e observatórios virtuais – fenômeno que temos visualizado emergir nas redes sociais – timidamente é utilizado com frequência ou sempre por 18,7% dos professores de PG. Não se trata, evidentemente, de uma necessidade inerente ao trabalho na PG, o que talvez explique tanto a abstenção de 7,2% quanto a intensidade de uso da categoria “nunca” para representar a frequência de uso dessa estratégia (64,4%, a maior dentre as opções de uso das TD que foram apresentadas no questionário de pesquisa).

Encerramos esta seção com vários elementos passíveis de serem problematizados⁵⁷. Nas análises, procuramos manter o rigor metodológico a fim de apreender situações que pudessem constituir-se em um arquétipo predominante (sexo, idade, dependência administrativa da IES, número de bolsistas e disponibilidade de AT, carga de trabalho, quantidade de atividades desempenhadas na universidade, região geográfica etc.) que permitisse evidenciar padrões comportamentais de uso ou não uso das TD nas diferentes atividades. No entanto, no panorama geral do universo pesquisado, não foram encontrados padrões nesse sentido.

Depreende-se, dos dados apresentados, que as atividades mais realizadas são aquelas que requerem um repertório mínimo de conhecimentos e de competências digitais e midiáticas (RIVOLTELLA, 2005; FANTIN, 2008), o que nos leva à questão que Afonso (1993) já apontava sobre a relação entre processos de inovação e percepção imediata sobre ganhos e perdas nas atividades dos professores, face às

⁵⁷ Entre esses elementos, poderíamos explorar o perfil dos professores em cada item sugerido e fazer comparações das mais variadas, a partir da empiria existente. Contudo, além de não estar no escopo de nossa pesquisa, esse tipo de comparação poderia trazer equívocos, pois ainda faltariam elementos a serem aprofundados e que demandariam outras estratégias de coletas de dados.

variadas e diversas respostas novas que eles demandam. Sob as duas faces de Jano, nesse sentido, o uso mais intensivo das TD entre os professores tem sido, ao que parece, justamente conformado à obrigatoriedade e à produtividade na PG.

4.2 FREQUÊNCIA DE USO DAS TD E CAPITAL CULTURAL TECNOLÓGICO

A partir da caracterização dos usos das TD nos processos de trabalho de professores na PG, mais especificamente no que se refere ao repertório e intensidade de usos observados, procuramos por elementos que nos permitissem estabelecer relações entre esses diferentes usos, que não podem ser estabelecidas a partir de fatores biodemográficos (sexo, idade, estado ou região geográfica). Nesse sentido, procuramos apreender, em fatores como disponibilidade de infraestrutura física e tecnológica, dificuldades (relacionadas ao conhecimento/domínio das ferramentas tecnológicas), apoio técnico e necessidade de usos das TD nos processos de trabalho, algum elemento que pudesse nos ajudar a caracterizar usos mais ou menos intensos das tecnologias.

Uma das condições para a inclusão digital é o anterior acesso às tecnologias, que, por sua vez, depende de condições materiais concretas. Já as aprendizagens de uso ocorrem no e pelo uso dessas tecnologias e, portanto, também pressupõem o nível de acesso a elas. Conforme observado em outras experiências (CUNHA, 2011), em geral as frequências de uso das TD são maiores quando se têm uma disponibilidade de acesso e um nível de domínio sobre as ferramentas também maiores. Nesse sentido, nos apropriamos do conceito de capital cultural de Bourdieu (2007), em analogia ao que chamamos de *capital cultural tecnológico* (CUNHA; QUARTIERO, 2011).

Sinteticamente, o conceito de capital cultural em Bourdieu (2007) distancia-se e até mesmo opõe-se⁵⁸ às chamadas teorias do capital humano que surgiram na segunda metade do século XX, atrelando diretamente nível de educação com aumento de habilidades e conhecimentos que, inexoravelmente, acarretaria em maior produtividade e, portanto, renda (SCHULTZ, 1973). Bourdieu, ao contrário, demonstra

⁵⁸ Uma apreensão mais acurada a esse respeito pode ser encontrada em Burawoy (2011) e também em Silva e Santos (2009) sob a ótica das ciências sociais.

que as desigualdades escolares não estão pautadas em aptidões ou habilidades ou estritamente devidas a desigualdades econômicas, mas à distribuição desigual (também proveniente de fatores econômicos) entre as classes e frações dessas classes. Embora não estejamos tratando do mesmo contexto nem das mesmas preocupações de Bourdieu, e guardadas as devidas proporções conceituais, a analogia ao conceito de capital cultural e seus diferentes estados – incorporado, objetivado, institucionalizado⁵⁹ – nos parece oportuna para tratar do acesso e uso das tecnologias. No caso das TD, sua distribuição desigual no nível mais geral da sociedade acarreta, por pressuposto, relações diferenciadas tanto no que diz respeito às suas representações, mas também no âmbito do acesso, uso e domínio das ferramentas.

Mas, evidentemente, não é apenas o saber usar e a disponibilidade de acesso que garantem um uso mais intenso das tecnologias. A chamada Teoria dos Usos, no âmbito da semiologia, por exemplo, explora o que considera como necessidades simbólicas e psicológicas fatores que podem determinar o nível de uso e consumo tecnológico e midiático. Na especificidade da nossa investigação, consideramos que os usos das TD também partem de uma questão de necessidade ou não dos professores, em sentido aproximado ao que Afonso (1993) entende; assim como depende do acesso e do domínio das ferramentas disponíveis em maior ou menor grau em cada contexto. Esse conjunto de fatores pode ser entendido como capital cultural tecnológico, cujos elementos analisamos nesta seção.

4.2.1 Relação entre a frequência de usos, dificuldades técnicas e disponibilidade de infraestrutura tecnológica

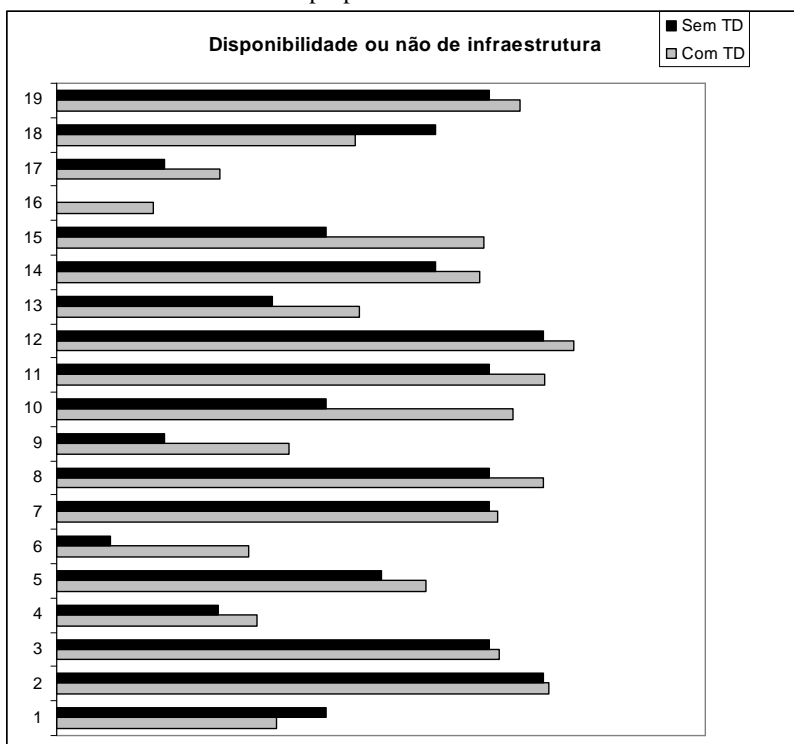
Partimos da já citada premissa de que uma das condições para uso das TD nas atividades da PG é, evidentemente, a presença de tecnologias nesse contexto. No capítulo anterior, vimos que somente uma parte dos professores que atuam na PG dispõe de sala própria na universidade, individual ou compartilhada, para a realização de suas atividades. Em

⁵⁹ No capítulo intitulado *Os três estados do capital cultural*, Bourdieu (2007) detalha cada um desses estados. A forma incorporada e objetivada do capital cultural são as que mais nos interessam ao tratar das tecnologias digitais e seus usos.

paralelo, temos que (também) por conta disso, uma parte desses professores é compelida a trabalhar em outros locais, mais precisamente em sua própria casa.

Para analisar se existem diferenças significativas entre a presença de tecnologia na universidade e a frequência de uso das TD nas atividades da PG, separamos o grupo de professores que dispõe de infraestrutura (sala de trabalho na universidade com a presença de TD) e o grupo de professores que não dispõe da mesma infraestrutura. Em seguida, comparamos a intensidade de usos (categorias frequentemente e sempre) para a realização das atividades que listamos. A análise do gráfico a seguir mostra que para somente duas atividades (*pesquisas em sites específicos e acesso a plataformas institucionais para apoio à submissão de projetos de pesquisas ou publicações científicas*) existe uma frequência de uso maior no grupo de professores que não dispõe, segundo eles, de infraestrutura tecnológica no seu local de trabalho. Embora o padrão de comportamento de uso seja mais ou menos semelhante entre os dois grupos, verificamos uma maior tendência de uso sempre ou frequentemente no grupo de professores que possui tecnologias e sala própria de trabalho na universidade.

Gráfico 12 – Frequência de uso mais intensa das TD para a realização das atividades – comparação entre os grupos que dispõe e não dispõe de TD em salas próprias na universidade



| # | Atividades |
|----|---|
| 19 | Chats e fóruns de discussão on-line para contato com alunos/orientandos |
| 18 | Pesquisas em sites específicos |
| 17 | Preparo de aulas |
| 16 | Criação e manutenção de blogs e/ou redes sociais (Facebook, Twitter etc.) |
| 15 | Apresentações de trabalhos/aulas que incluam áudio e outras mídias |
| 14 | Uso de ambientes virtuais de aprendizagem, do tipo Moodle |
| 13 | Uso de bibliotecas virtuais e bases de dados on-line |
| 12 | Registro e divulgação on-line de notas e conceitos dos alunos |
| 11 | Uso de <i>softwares</i> específicos para organizar dados de pesquisa |

| | |
|----|---|
| 10 | Envio de material de aula aos alunos |
| 9 | Envio de material de pesquisa a orientandos |
| 8 | Atualização de currículo on-line/Lattes |
| 7 | Orientação virtual utilizando ferramentas específicas |
| 6 | Cadastro/gerenciamento de informações sobre andamento de pesquisas em sistemas específicos (plataforma do CNPq, Capes etc.) |
| 5 | Uso de sistemas administrativos on-line para requerimentos na universidade |
| 4 | Gerenciamento de laboratórios virtuais |
| 3 | Gerenciamento de contas e perfis em redes sociais específicos sobre a área de atuação/pesquisa |
| 2 | Gerenciamento de contas de e-mail específicas sobre a área de atuação/pesquisa |
| 1 | Acesso a plataformas institucionais para apoio à submissão de projetos de pesquisas ou publicações científicas |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

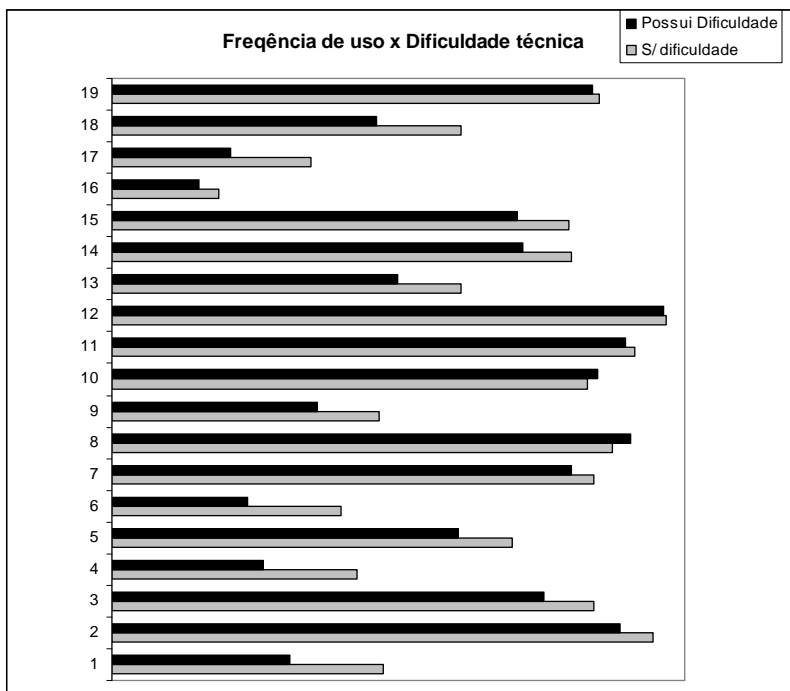
Atrelada à disponibilidade de tecnologias, está a questão das diferentes aprendizagens que os usos permitem. Em nossa investigação, apenas tangenciamos essa questão quando buscamos identificar se os professores possuem ou não dificuldade técnica para uso das TD em suas atividades na PG (existente entre 37% dos professores, conforme já apresentamos). Para identificar se a presença de dificuldades técnicas influencia na frequência de uso das TD nas atividades da PG, também separamos os professores em dois grupos: os que possuem e os que não possuem dificuldades técnicas.

Tal como a disponibilidade de acesso, identificamos que as dificuldades em utilizar as TD são elementos importantes – mas não determinantes – para a frequência de seu uso. Em apenas duas situações (atualização de currículo Lattes e envio de materiais a alunos) o uso mais frequente das TD foi maior entre o grupo de professores que afirmou possuir dificuldade técnica. Isso pode ser explicado pelo qualitativo dessas dificuldades: conforme apresentamos no Capítulo 3, algumas das dificuldades descritas são bem específicas e podem não impactar necessariamente no rol de atividades que listamos como opções de usos das TD.

Conforme pode ser identificado no gráfico a seguir, em alguns casos as diferenças na intensidade de usos entre um grupo e outro são

bastante significativas. Mesmo assim, seria precipitado afirmar que as dificuldades técnicas relatadas pelos professores sejam determinantes para a menor intensidade do uso – embora pareça a tendência.

Gráfico 13 – Frequência de uso mais intensa das TD para a realização das atividades – comparação entre os grupos que possuem e não possuem dificuldades técnicas



| | |
|----|---|
| # | Atividades |
| 19 | Chats e fóruns de discussão on-line para contato com alunos/orientandos |
| 18 | Pesquisas em sites específicos |
| 17 | Preparo de aulas |
| 16 | Criação e manutenção de blogs e/ou redes sociais (Facebook, Twitter etc.) |
| 15 | Apresentações de trabalhos/aulas que incluam áudio e outras mídias |
| 14 | Uso de ambientes virtuais de aprendizagem, do tipo Moodle |

| | |
|----|---|
| 13 | Uso de bibliotecas virtuais e bases de dados on-line |
| 12 | Registro e divulgação on-line de notas e conceitos dos alunos |
| 11 | Uso de <i>softwares</i> específicos para organizar dados de pesquisa |
| 10 | Envio de material de aula aos alunos |
| 9 | Envio de material de pesquisa a orientandos |
| 8 | Atualização de currículo on-line/Lattes |
| 7 | Orientação virtual utilizando ferramentas específicas |
| 6 | Cadastro/gerenciamento de informações sobre andamento de pesquisas em sistemas específicos (plataforma do CNPq, Capes etc.) |
| 5 | Uso de sistemas administrativos on-line para requerimentos na universidade |
| 4 | Gerenciamento de laboratórios virtuais |
| 3 | Gerenciamento de contas e perfis em redes sociais específicos sobre a área de atuação/pesquisa |
| 2 | Gerenciamento de contas de e-mail específicos sobre a área de atuação/pesquisa |
| 1 | Acesso a plataformas institucionais para apoio à submissão de projetos de pesquisas ou publicações científicas |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

O fator faixa etária, comumente citado como determinante para caracterizar facilidades ou dificuldades em lidar com o digital, não pode ser aplicado em nosso caso, já que entre os professores que dizem não ter dificuldade técnica a média de idade é de 54,06 anos, ao passo que no grupo que encontra dificuldade de uso das TD a média é de 56,02 anos – uma diferença muito pequena. A disponibilidade de equipamentos na universidade também não pode ser determinante para as dificuldades técnicas, uma vez que o percentual de professores que não dispõe de sala e tecnologia na universidade é maior no grupo que sinaliza não ter dificuldades para utilizar as TD na PG. Isso pode ser explicado pelo fato de a maior parte da aprendizagem de usos das TD ocorrerem em espaços fora da universidade e, portanto, independerem da disponibilidade de equipamentos nesse locus, conforme identificamos em outras pesquisas (CUNHA, 2011).

A mesma lógica vale para a relação entre disponibilidade de apoio técnico e presença de dificuldades técnicas entre os professores: enquanto o percentual de professores que não dispõe de apoio técnico para as questões de informática é de 24,5% no grupo que indica ter dificuldade

de uso das TD, no outro grupo (de professores que não possuem dificuldade de uso) esse percentual é de 23,6%, portanto, muito semelhante.

Por sua vez, ambos os grupos possuem comportamentos ligeiramente distintos quando se trata da intensidade de uso das TD para fins pessoais e sociais, como é possível verificar no quadro a seguir. Ainda que alguns índices possam ser destoantes, no geral se percebe que entre os professores que têm dificuldades para utilizar as TD nos processos de trabalho na PG a intensidade e frequência de uso dessas tecnologias é menor no cotidiano pessoal, indicando que são professores “menos conectados”.

Quadro 16 – Caracterização dos usos das TD no contexto pessoal entre professores que apresentam e não apresentam dificuldades para uso das tecnologias na PG

| Usos | Usa TD no lazer para a maioria das atividades | | Utiliza internet em dispositivos móveis | | Passa a maior parte do tempo conectado | | Só usa as TD quando extremamente necessário | | Não usa TD para fins pessoais | |
|---|---|------|---|------|--|------|---|------|-------------------------------|------|
| | PD | NP | PD | NP | PD | NP | PD | NP | PD | NP |
| Sempre | 31,1 | 43,4 | 33 | 50 | 19,8 | 33,5 | 11,3 | 9,3 | 3,8 | 6,6 |
| Frequentemente | 40,6 | 39 | 33 | 30,8 | 47,2 | 47,3 | 30,2 | 19,2 | 15,1 | 8,8 |
| Esporadicamente | 24,5 | 15,4 | 21,7 | 13,7 | 24,5 | 14,8 | 23,6 | 25,8 | 26,4 | 20,3 |
| Nunca | 1,9 | 2,2 | 11,3 | 5,5 | 7,5 | 3,3 | 25,5 | 40,1 | 44,3 | 59,3 |
| PD – Grupo de professores que possui dificuldades técnicas para uso das TD no trabalho na PG. NP – Grupo que não possui dificuldades técnicas para utilizar as TD no seu trabalho na PG. | | | | | | | | | | |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Pelos dados que analisamos, podemos inferir que a disponibilidade de tecnologias na universidade e as dificuldades técnicas dos professores influenciam, ainda que ligeiramente, na intensidade de uso das TD nos processos de trabalho na PG. Em paralelo, devemos ter claro que uma parte considerável desse trabalho não é realizado na universidade; não apenas pelo grupo de professores que não possui uma sala própria de trabalho na universidade, mas também por aqueles que fazem horas a mais de trabalho em casa, conforme dados apresentados no capítulo anterior.

Há que se considerar, também, a avaliação que a maioria dos professores faz de que as tecnologias de que dispõem em casa são melhores do que as existentes na universidade. Por esse motivo, podemos dizer que o trabalho docente na PG com uso das TD também se caracteriza por ser um trabalho extensificado para sua residência, não apenas pelas condições ligadas às tecnologias existentes e disponíveis, mas pelas próprias condições de trabalho.

4.2.2 Um perfil dos professores que “sempre” utilizam as TD

Do mesmo modo como procuramos analisar as relações de usos das TD com as condições nas quais eles são colocados, uma questão que nos instigou foi apreender as características do grupo de professores que manifestou utilizar as TD em intensidade maior para a maior variedade de atividades – o grupo de professores que selecionou a opção “sempre” para todas as atividades – e comparar essas características com o grupo geral de professores. Lembramos, de início, que não tivemos um grupo de professores que assinalou a frequência “nunca” para um repertório considerável de atividades. E ressaltamos que não entendemos como estritamente positivo a existência de grupo que, apesar de restrito, utilize “sempre” as TD em suas atividades. Portanto, não o estamos tomando como parâmetro para os demais professores de PG: o que queremos apreender é se existem diferenças significativas entre um e outro grupo, tal como apresentado na subseção anterior.

Estamos considerando como grupo específico nesta seção o grupo de 10 professores que assinalou a frequência “sempre” para designar a intensidade de uso das TD em suas atividades na PG. Nos quadros e gráficos em que expressamos as diferentes situações analisadas nesta seção, organizamos os dados proporcionalmente a cada grupo de professores, isto é, o percentual de respostas dos professores dentro dos respectivos grupos geral e específico. Posteriormente, comparamos os percentuais entre os diferentes grupos para analisar as aproximações e distanciamentos entre um e outro.

Quanto à caracterização desse grupo específico de professores, ele é composto por sete do sexo feminino e três do masculino, reproduzindo a característica do grupo geral. Diferentemente do grupo geral, porém, o grupo específico é composto por professores oriundos exclusivamente de universidades públicas (oito federais e duas estaduais). No que se refere à faixa etária, também há diferenças significativas entre os grupos: enquanto a média de idade no grupo geral é de 54,1 anos, no grupo específico a média é de 47,7 anos e, além disso, 54 anos é a maior idade encontrada nesse grupo. Ainda assim, faltam elementos que nos permitam afirmar que a intensidade maior de uso ocorre pelo fator faixa etária, pelo que vimos na subseção anterior. Todos os professores desse grupo específico consideram sua carga horária (40 horas semanais) insuficiente e todos indicam que fazem horas a mais de trabalho, sempre (sete professores) ou frequentemente (três professores) – o que os difere do grupo geral de professores. A totalidade dos professores desse grupo

indica também que realiza atividades da PG em casa (sendo três frequentemente e sete sempre), o que também os difere do grupo principal.

Esse grupo específico de professores também apresenta um comportamento diferente (de certo modo inverso) em relação ao grupo geral no que se refere aos usos sociais das TD, conforme representado no quadro a seguir, em que se pode verificar um uso mais intenso das TD.

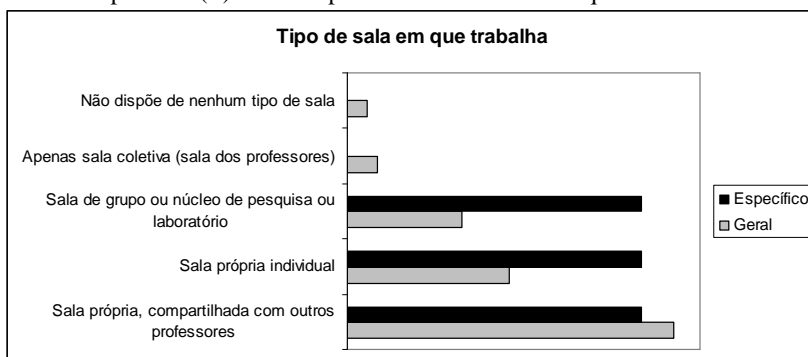
Quadro 17 – Comparação entre o grupo geral (G) de professores e específico (E) sobre os usos sociais das TD (%)

| Situação | Nunca | | Esporadicamente | | Frequentemente | | Sempre | |
|--|-------|------|-----------------|------|----------------|------|--------|------|
| | G | E | G | E | G | E | G | E |
| Faz uso do computador e da internet para a maioria das atividades de entretenimento, lazer e contato com os amigos | 2,7 | 0 | 18,4 | 0 | 38,9 | 10,0 | 38,6 | 90,0 |
| Utiliza internet no celular e outros dispositivos móveis | 8,2 | 0 | 16,4 | 0 | 31,1 | 0 | 43,3 | 100 |
| Passa a maior parte do tempo conectado | 5,5 | 0 | 18,1 | 0 | 46,4 | 20,0 | 28,3 | 80,0 |
| Utiliza as TD somente quando é extremamente necessário | 34,8 | 60,0 | 24,6 | 40,0 | 22,9 | 0 | 28,3 | 0 |
| Normalmente não faz uso das TD para fins pessoais | 53,6 | 60,0 | 22,2 | 40,0 | 11,3 | 0 | 5,5 | 0 |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

No que se refere aos espaços de trabalho dos professores, as diferenças entre o grupo geral e o grupo específico, que usa mais intensamente as TD, também são evidentes, conforme representado no gráfico a seguir. A totalidade dos professores do grupo específico dispõe de sala própria na universidade, individual ou compartilhada com outro professor. E metade deles conta ainda com uma segunda sala. Já no grupo geral encontramos professores que contam com salas coletivas (nem sempre com infraestrutura tecnológica adequada, conforme caracterizamos no Capítulo 3) ou, ainda, não dispõem de sala para realizar o seu trabalho.

Gráfico 14 – Comparação entre o grupo geral (G) de professores e específico (E) sobre disponibilidade de salas em que trabalham

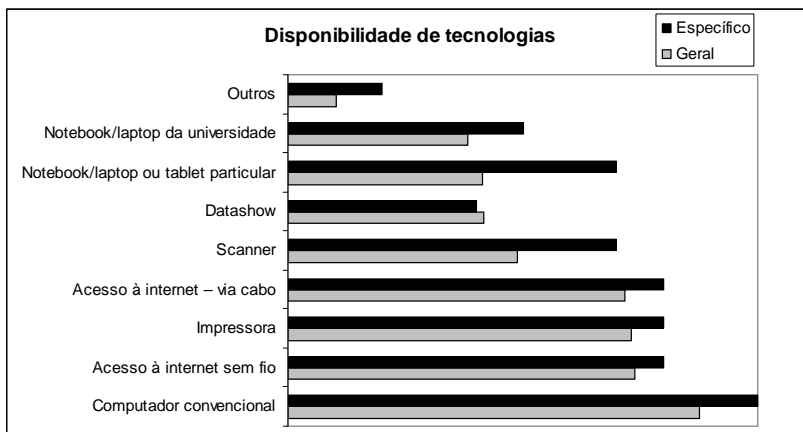


Fonte: Elaboração do autor (2016).

As salas nas quais trabalham, na universidade, também diferem do grupo geral quando se trata do repertório de tecnologias disponíveis, conforme gráfico a seguir. Apesar de disporem de variados recursos tecnológicos no local de trabalho, sete dos 10 professores consideram que as TD disponíveis em casa são melhores. Além disso, todos os professores do grupo específico também sinalizam a utilização de dispositivos móveis no seu trabalho na PG, diferentemente do percentual de 55,5% no grupo geral. Já no que se refere às dificuldades técnicas para a utilização das TD nas atividades em que elas são obrigatórias na PG, percebemos que 80% dos professores do grupo específico sinalizam não possuir dificuldades técnicas, superior, portanto, aos 63% de professores do grupo geral. Por conseguinte, essa diferença pode se constituir em mais uma variável que

determine um grau maior de usabilidade das TD no grupo específico de professores.

Gráfico 15 – Comparação sobre disponibilidade de TD nas salas em que trabalham

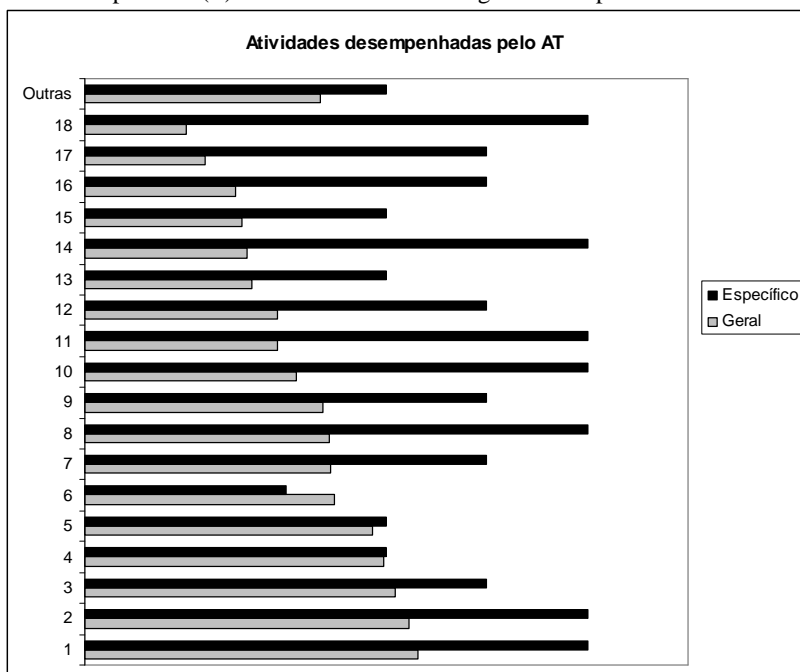


Fonte: Elaboração do autor (2016).

Por sua vez, entre os professores de ambos os grupos que apresentam dificuldades técnicas, as diferenças são pouco perceptíveis: os tipos e a variedade das dificuldades são os mesmos, bem como os principais mecanismos para contornar essas dificuldades (solicitar ajuda para outra pessoa). No entanto, enquanto no grupo geral a estratégia de designar outra pessoa para realizar a atividade está presente em menos de 20% dos casos, no grupo específico esse é o comportamento padrão.

Esse dado pode estar relacionado com a disponibilidade de apoio técnico e suas tipologias (no grupo específico, a totalidade dos professores conta com apoio técnico de bolsistas, orientandos ou monitores, além do técnico contratado na universidade). E, embora esse grupo tenha assinalado a frequência “sempre” para praticamente a totalidade de atividades apresentadas, percebe-se uma utilização muito mais intensa da figura do seu apoio técnico do que aquela observada no grupo geral de professores, conforme pode ser apreendido pelos dados a seguir.

Gráfico 16 – Comparação entre o grupo geral (G) de professores e específico (E) sobre as atividades designadas ao apoio técnico



| Atividade | Descrição |
|-----------|---|
| 18 | Pesquisas em sites específicos |
| 17 | Uso de bibliotecas virtuais e bases de dados on-line |
| 16 | Envio de material de aula aos alunos |
| 15 | Registro e divulgação on-line de notas e conceitos dos alunos |
| 14 | Envio de material de pesquisa a orientandos |
| 13 | Atualização de currículo on-line/Lattes (do professor) |
| 12 | Acesso a plataformas institucionais para apoio à submissão de projetos de pesquisas ou publicações científicas |
| 11 | Apoio no uso de ambientes virtuais de aprendizagem, do tipo Moodle |
| 10 | Cadastro/gerenciamento de informações sobre andamento de pesquisas em sistemas específicos (plataforma do CNPq, Capes etc.) |

| | |
|---|--|
| 9 | Gerenciamento de contas de e-mail específicas sobre a área de atuação/pesquisa |
| 8 | Uso de <i>softwares</i> específicos para organizar dados de pesquisa |
| 7 | Criação de apresentações de trabalhos/aulas que incluam áudio e outras mídias |
| 6 | Apoio técnico para orientação virtual |
| 5 | <i>Chats</i> e fóruns de discussão on-line para contato com alunos/orientandos |
| 4 | Auxílio no preparo de aulas |
| 3 | Criação e manutenção de blogs e/ou redes sociais (Facebook, Twitter etc.) |
| 2 | Gerenciamento de contas e perfis em redes sociais específicos sobre a área de atuação/pesquisa |
| 1 | Gerenciamento de laboratórios virtuais |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Como os professores percebem as TD no contexto de trabalho também é outro fator que diferencia ambos os grupos: enquanto no grupo geral apenas 14,3% concordam totalmente que todas as atividades na PG dependem do uso das TD e 50,2% concordam totalmente que existem atividades que só podem ser realizadas com o uso das TD, no grupo específico a totalidade dos professores concorda com essas duas afirmações. Depreendemos de todo esse panorama que, entre o grupo de professores que “sempre” usa as TD em suas atividades, os usos podem estar relacionados com a disponibilidade de infraestrutura nos espaços de trabalho, menor incidência de dificuldades técnicas, uso mais intenso das TD em outros espaços da vida social e com o modo como avaliam a “necessidade” do uso das TD nas atividades da PG. Mas, do mesmo modo – e talvez ainda bem mais importante – a presença de uma instância de apoio técnico com a qual o professor pode contar (seja para solicitar ajuda, seja para designar a tarefa, de acordo com as relações estabelecidas) parece contribuir substancialmente para as frequências de usos mais intensos das TD. Essa síntese parece reforçar os dados encontrados na subseção anterior, mas que lá se mostravam mais como tendências.

Por sua vez, nessa ambiência em que “sempre” se utilizam as TD, é interessante observar como os professores desse grupo específico se manifestam, de forma estritamente dividida, sobre a inserção das TD em seu trabalho. De um lado, temos professores que fazem ressalvas e

destacam aspectos indesejáveis sobre os usos das TD e o que elas acarretam: *“Trabalho docente em tempo integral. Intensificação do trabalho docente. Esgotamento físico e mental”* (P004). *“Estresse; aumento da produtividade e das capacidades de integrar conhecimentos em nível nacional e internacional”* (P165). E ainda: *“intensificação, precarização, ampliação do trabalho”* (P192). De outro lado, temos professores que destacam aspectos positivos e potenciais dessa inserção: *“Ambiência pedagógica digital. Novas estratégias didáticas. Convergência digital”* (P166). Nessa perspectiva, o trabalho caracteriza-se como *“eficiente, global e local, conectado”* (P185), o que permite *“otimização do tempo; comunicação; interatividade”* (P207). Para além de aspectos necessariamente positivos ou negativos que as acompanhem, as TD aparecem nesse grupo e nesse contexto justamente como as duas faces de Jano: *“São potencializadoras de todas as ações docentes – entenda-se como quiser!”* (P276). E, nesse sentido, as representações que os professores fazem do seu trabalho na PG com o uso das TD – e as alterações ocasionadas por elas – são fundamentais para compreendermos esse movimento. São essas questões que serão tratadas no capítulo a seguir.

5 TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DA PG COM BASE NOS USOS DAS TD: MELHORIAS E (DES)VANTAGENS

Nos capítulos anteriores, apresentamos como o trabalho docente na PG se constitui no que se refere aos usos das TD a partir de elementos relacionados a condições e contextos deste trabalho, como as atividades desenvolvidas e a frequência de uso das TD, a infraestrutura tecnológica e o apoio técnico disponível ou não, em maior ou menor intensidade. Nesse capítulo nossa preocupação é analisar como os professores avaliam as transformações em seus processos de trabalho na PG com base na inserção e nos usos das TD em suas atividades.

A fim de situar melhor as análises realizadas nesse capítulo, cabe ressaltar que a inserção das TD nos processos de trabalho não ocorrem de forma homogênea nos diferentes Programas de PG, muito menos na atividade dos docentes em particular. Do mesmo modo, a sensação de transformações no trabalho realizado na PG a partir da inserção das TD poderia ser melhor dimensionada se os professores participantes fossem, em sua maioria, atuantes há mais tempo no doutorado – desde o período em que as TD não eram tão presentes. Como vimos em capítulos anteriores, há uma heterogeneidade no que se refere ao tempo de atuação dos professores nos cursos de doutorado, com predominante igualdade nas faixas de 5 a 9 anos e mais de 15 anos de atuação (23,2% em ambas); seguidas pelas faixas de professores que atuam de 1 a 4 anos (22,1%) e 10 a 14 anos (21,1%) respectivamente. No mesmo sentido que Morduchowicz (2008) analisa sobre as diferenças nas sensações de mudanças tecnológicas em grupos de faixa etária distintas, em nosso caso isso implica dizer que a sensação de transformações também pode estar relacionada com o tempo em que cada professor atua na PG, partindo-se do pressuposto de que quem atua há mais de 15 anos provavelmente percebe as transformações no trabalho com o uso das TD de uma maneira diferente do que quem atua há cinco anos, quando as TD já estavam mais incorporadas. Por esse motivo, em alguns momentos lançaremos mão de selecionar professores que atuam há mais de 15 anos na PG para uma comparação de respostas com o restante dos professores.

Outra ressalva inicial diz respeito aos depoimentos de muitos professores no que se refere ao que foi modificado em seu trabalho e como essas mudanças são observadas, que pode não estar ligado necessariamente à inserção e incorporação das TD, mas nas exigências

dos órgãos reguladores; o que não poderia ser reduzido a uma relação de causa e efeito inerente apenas às tecnologias – questão já sinalizada por nós desde o texto introdutório dessa tese. Ao mesmo tempo, esse é um dado que não pode ser ignorado, pois representa a forma como os professores concebem o seu trabalho com o uso das TD e lhes atribuem sentidos, tanto em termos de aspectos positivos quanto negativos ou ambivalentes.

Predominantemente, as discussões realizadas neste capítulo estão atreladas à primeira categoria de análise – relação entre o uso das TD e as vantagens/melhorias ou não na organização e realização do trabalho – do quarto objetivo específico de nossa investigação. Nosso eixo de análise envolve, portanto, as relações entre a inserção das TD e mudanças no trabalho docente na PG em função do uso das TD: o que mudou, como essas mudanças são percebidas e se existem – e quais são – melhorias e vantagens trazidas por essas mudanças. Essa análise dar-se-á por meio das relações entre um conjunto de questões fechadas apresentadas aos professores de PG por meio do instrumento de coleta de dados e, sempre que necessário, recortes de depoimentos redigidos pelos professores nas questões abertas, a fim de dirimir dúvidas ou demarcar posicionamentos acerca de aspectos que, como veremos, são complexos e muitas vezes ambíguos e contraditórios.

5.1 TRABALHO NA PG COM A INSERÇÃO/INCORPORAÇÃO DAS TD: ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Em outros momentos dessa tese já havíamos trazido autores como Leplat e Cuny (1983), além dos trabalhos de Bianchetti (2008) e de Künzer, Abreu e Gomes (2007), por exemplo, que assinalam que a inserção de uma nova técnica ou tecnologia nos processos de trabalho acarretam alterações das mais variadas. Em se tratando de tecnologias digitais que, além do aspecto instrumental e mecânico, são também tecnologias cognitivas e da inteligência (LÉVY, 1993), as alterações são ainda mais profundas, pois não envolvem apenas ritmos e movimentos mecanizados como na perspectiva taylorista, mas uma série de novas aprendizagens e reelaborações mentais para uso dessas tecnologias e, em síntese, constantes requalificações dos trabalhadores (MANCENO, 2009), haja vista a intensidade com que novos aplicativos surgem. No mesmo sentido, Bianchetti (2008, p. 35) já alertava para a impossibilidade

de – no âmbito da passagem do modo analógico para o digital de produzir – o trabalhador delimitar a construção de uma qualificação que lhe garantisse, indefinidamente, segurança num posto de trabalho: “As mudanças são rápidas e constantes, exigindo mobilidade e novas sínteses no interior do processo dialético da transformação-adaptação. Nunca antes na história da humanidade a distância entre inovação e obsolescência foi tão pequena [...]”.

O processo de mudança intenso, seja de produtos tecnológicos ou de processos e a consequente necessidade de adaptação das pessoas e, em especial, dos trabalhadores, está relacionado ao próprio fetichismo tecnológico (FEENBERG, 1999), à aceleração do fluxo do capital (HARVEY, 2012) e à lógica do curto prazo (SENNETT, 2012). Nada – ou quase nada – escapa a essa lógica quando se está sob a perspectiva do modo de produção vigente, nem mesmo as práticas na esfera da cultura digital, que leva a um frenético movimento de inserção, descarte e substituição de aplicativos e aparelhos, numa cuidadosa dinâmica de obsolescência programada (MÉSZÁROS, 1989), cuja dinâmica de ritmo acelerado de ‘aprimoramento’ “desempenha um papel decisivo na reinvenção do sujeito e na intensificação do controle” (CRARY, 2014, p. 51). Disso também resulta a sensação de estarmos sempre “ocupadíssimos” (POWERS, 2012), em permanente atraso em relação ao presente (GUTIERREZ, 2010). Como pano de fundo dessa aparente sensação de mudança na superfície, temos a permanência da estrutura social e das relações de poder nelas instauradas, de modo que a superficial mudança se constitui como justificativa e mecanismo para a manutenção e continuidade das relações sociais de produção: “a inovação, no capitalismo, consiste na simulação contínua do novo, enquanto na prática as relações de poder e controle permanecem as mesmas” (CRARY, 2014, p. 49).

Arelado a esse cenário, com relação ao trabalho docente na PG, as mudanças também são e estão sendo profundas, à medida que a lógica empresarial irrompe as políticas de avaliação, financiamento e regulação da PG (MORAES, 2006; BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009). Mais especificamente com relação à inserção e incorporação das TD nas atividades dos professores, muitas vezes elas tem sido indutoras de processos de intensificação do trabalho docente sob a lógica – e como consequência – das políticas de avaliação da Capes (BIANCHETTI; TURNES, 2013), e à medida que seu próprio uso se intensifica no âmbito mais geral da sociedade, a qual Han (2015) denomina “sociedade do desempenho”. Embora as relações entre uso das TD e a intensificação do

trabalho docente não sejam o foco de nossa análise nesse momento, chamamos a atenção para esse aspecto que está relacionado às sensações de mudanças ou permanências nos processos de trabalho da PG entre os professores que nela atuam. Nessa perspectiva, convém ressaltar que, no âmbito de nossa pesquisa, são poucos os professores que avaliam que não houve alteração em aspectos do seu trabalho na PG do período atual, permeado de TD, com outros períodos em que as tecnologias não estavam tão presentes. Contudo, existem diferenças sobre as dimensões do trabalho docente que foram mais ou menos impactadas com a incorporação das TD.

Particularmente no que se refere à comunicação com outros pesquisadores e à comunicação com orientandos, apenas uma professora (P249) assinalou que não houve alterações entre um período e outro. E no que se refere à publicização de trabalhos acadêmicos, igualmente apenas uma professora (P109) avalia que não houve alterações. Já no tocante ao acesso à produção do conhecimento, apenas três professores (P056, P163 e P249) consideram que não houve alterações no trabalho docente na PG entre períodos distintos em que se usava menos TD do que nos atuais. Por sua vez, a forma como os professores se manifestam em relação aos aspectos mais e menos impactados do trabalho docente na PG, conforme sintetizado no quadro a seguir, nos permite evidenciar que as atividades menos impactadas pela inserção das TD foram, respectivamente, a avaliação e correção dos trabalhos acadêmicos, a docência/ensino e a elaboração dos conteúdos.

Quadro 18 – Dimensões menos impactadas pela inserção das TD

| Dimensão | % |
|---|----------|
| Avaliação/correção de trabalhos acadêmicos | 10,24 |
| Docência/ensino | 8,19 |
| Elaboração de conteúdos | 7,17 |
| Controle sobre as atividades do professor/pesquisador | 6,83 |
| Controle sobre a produtividade acadêmica | 5,12 |
| Atividades de orientação | 4,44 |
| Ampliação de espaços de trabalho | 4,44 |
| Atividades administrativas/burocráticas na universidade | 3,75 |
| Redimensionamento dos tempos de trabalho | 3,07 |
| Análise e tratamento de dados | 2,73 |
| Armazenamento de conteúdos | 2,39 |
| Acesso à produção do conhecimento | 1,02 |
| Comunicação com outros pesquisadores | 0,34 |
| Comunicação com orientandos | 0,34 |
| Publicização dos trabalhos acadêmicos | 0,34 |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Percebe-se, além disso, que as atividades às quais os professores menos atribuem alterações são atividades ligadas ao ensino, o que nos permite inferir que, para uma parcela significativa dos docentes, o jeito de dar aula permanece sem alterações, com uma maior inserção das TD no tempo presente, diferentemente de atividades ligadas à pesquisa, à orientação e à publicização do conhecimento. Isso, em parte, pode estar relacionado com a própria infraestrutura disponível nas salas de aula das universidades (nem sempre com presença de tecnologias), mas também pode estar relacionado a aspectos já discutidos, tanto no que se refere a uma menor valorização da docência (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009) quanto na aplicação de inovações tecnológicas nas atividades em que são percebidos ganhos mais imediatos (AFONSO, 1993).

Dentre os professores que assinalaram não haver alterações nas duas primeiras dimensões apresentadas no quadro anterior (ligadas ao ensino), o mesmo grupo de 12 professores assinalou ambas as opções. Desse grupo, apenas uma professora não atuava no ensino no momento da coleta de dados. Cinco professores atuam há mais de 15 anos no doutorado, embora a média de idade do grupo seja de 55 anos. Quanto à organização administrativa das universidades (federal, estadual,

particular), constatamos que a representatividade é compatível com a amostragem geral da pesquisa. Além disso, esse grupo é composto por professores atuantes em PPG das regiões Sul e Sudeste (onde estatisticamente as TD estão mais presentes) e, portanto, o critério geográfico não pode ser utilizado para inferir uma menor penetração das TD na vida e trabalho docente para justificar permanências. No entanto, também evidenciamos nesse grupo um uso menos intenso das TD para fins sociais (metade do grupo utiliza esporadicamente as TD) do que o grupo geral de professores, embora não haja diferenças significativas em outros aspectos.

Contudo, mesmo considerando que não houve alterações nas atividades ligadas à docência (ensino e correção de atividades) e com o uso menos intenso das TD no cotidiano, a maioria dos professores desse grupo havia assinalado que sempre ou frequentemente utilizava as TD para o preparo e apresentação de aulas e divulgação de notas dos alunos, o que pode revelar, em parte, uma dicotomia. E, do mesmo modo – ligado às premissas que fundamentam a noção de internet das coisas – podem indicar que, à medida que são plenamente incorporadas às atividades e ao cotidiano, as tecnologias (e as técnicas e práticas culturais que as envolvem) deixam de ser percebidas como um elemento externo e, no movimento de hibridismo digital, parecem conduzir à emergência do pós-humano (SANTAELLA, 2010), processo no qual a crescente ramificação do corpo biológico para extensões tecnológicas sugere uma nova concepção de corpo, biocibernético.

Essa questão é complexa e, embora pareça estar longe de ser consensual, tanto a revisão teórica e prognóstica sinalizada por Santaella, quanto às observações do senso comum parecem indicar que, muito mais do que elementos ficcionais, trata-se de fenômenos emergentes ainda não totalmente compreendidos. A conotação dos aparelhos de telefone celular como um órgão vital parece o melhor exemplo desse fenômeno: às vezes de forma bem humorada, no âmbito da cultura da mobilidade (SANTAELLA, 2007), eventos como a perda do celular, a bateria do aparelho descarregar ou a ausência de sinal de *wi-fi* já entraram para o imaginário anedótico das redes sociais como sinônimos de dor, sofrimento e mesmo ausência de possibilidade de conviver e coexistir. Essa não é uma questão central em nossa análise, mas se constitui como elemento importante à medida que pode repercutir na própria representação do trabalho que os indivíduos fazem a partir dos usos das TD e da percepção ou não de mudanças. Nesse sentido, não são a inserção ou a presença das TD os aspectos que mais são percebidos, mas a ausência

delas nos processos de trabalho: *“Há gente que quando as TDs não funcionam não sabe mais dar aulas ou orientar seus acadêmicos”* (P184). Sob esse aspecto, as TD não são mais apenas meios ou ferramentas de trabalho, mas uma própria extensão do professor (intelectual e fisicamente) e, no caso que mais nos interessa, dificulta a própria (auto)análise acerca das mudanças que a inserção dessas tecnologias provocam nos processos de trabalho quando são incorporadas gradativamente, em um processo de quase naturalização – ainda que a maior parte dos professores reconheça que mudanças ocorreram.

Acerca dessa questão em nossa pesquisa, constitui-se como consensual a afirmação de que a inserção das TD nas atividades da PG trouxe um redimensionamento dos espaços e tempos de trabalho: apenas cinco professores (1,7% da amostra) discordam dessa afirmação. E, nesse grupo, evidenciamos tensionamentos e contradições, no sentido que vínhamos discutindo anteriormente, sobre as dificuldades de perceber o movimento. Embora discordem totalmente do redimensionamento de espaços e tempos de trabalho que a inserção das TD provocaram, a forma como esses cinco professores se manifestam acerca do que mais se alterou em seu trabalho apontam, em alguns casos, para um sentido inverso: *“A relação professor-aluno, instaurando uma cultura de total disponibilidade”* (P003). Ou ainda: *“se alargou o tempo e o espaço de trabalho. Sou procurada em todo lugar e em todo o tempo, sem respeitar os dias e horas de descanso e lazer”* (P203)⁶⁰.

A fim de melhor situar os aspectos que discutiremos e analisaremos nesta seção, sintetizamos no quadro a seguir a frequência de respostas dos professores atreladas a alguns aspectos decorrentes de como eles percebem a inserção e incorporação das TD em seu trabalho na PG. A partir do cruzamento desses dados entre eles mesmos, mas também com outros dados do questionário de pesquisa, problematizaremos algumas questões que apenas o dado quantitativo não representa suficientemente; dentre eles, as ambiguidades e contradições expressas em algumas respostas. Entre esses aspectos, vamos identificar que, embora os percentuais se concentram homogeneamente nas concordâncias – e na

⁶⁰ Retomaremos essas questões posteriormente, quando tratarmos de questões mais específicas sobre a intensificação e extensificação do trabalho relacionados ao uso das TD. Neste momento, utilizamos esses depoimentos apenas como exemplos que demonstram as dificuldades que temos em analisar e avaliar como as TD impactam nossas vidas.

intensidade delas para cada situação –, a mesma homogeneidade não se traduz na opinião dos sujeitos, ou seja, nem sempre é o mesmo grupo que assinala sua concordância com as diferentes afirmações.

Quadro 19 – Caracterização da inserção/incorporação das TD no trabalho na PG (%)*

| Situação | Respostas | | | | SR |
|---|-----------|-------|-------|-------|------|
| | CT | CP | DP | DT | |
| A inserção das TD nas atividades da pós-graduação trouxe um redimensionamento dos espaços e tempos de trabalho dos professores. | 63,48 | 29,35 | 2,73 | 1,71 | 2,73 |
| A inserção das TD faz com que o meu trabalho se constitua de outra forma, alterando o meu jeito de trabalhar. | 46,08 | 41,98 | 6,48 | 2,73 | 2,73 |
| A inserção das TD melhorou o meu jeito de trabalhar. | 37,88 | 45,05 | 10,24 | 4,10 | 2,73 |
| No contexto da pós-graduação, o uso das TD contribui para que os processos de trabalho fiquem mais intensificados. | 50,85 | 29,01 | 9,22 | 7,17 | 3,75 |
| A inserção das TD nos processos de trabalho da pós-graduação propiciou melhores condições de trabalho em função da otimização do tempo. | 18,43 | 47,10 | 19,11 | 11,26 | 4,10 |

*Legenda: CT = concordo totalmente; CP = concordo parcialmente; DP = discordo parcialmente; DT= discordo totalmente e SR = sem resposta.

Fonte: Elaboração do autor (2016).

5.1.1 Uso das TD e alterações no modo de trabalhar: sob o signo de Jano

Em sentido semelhante ao primeiro item/dimensão do Quadro 19 anterior, já discutido anteriormente, evidenciamos como quase um consenso entre os professores participantes da pesquisa que a inserção das TD fez com que o seu trabalho se constituísse de outra forma, alterando seu jeito de trabalhar (apenas 2,7% dos professores discordaram totalmente dessa afirmação). Dois aspectos podem ser relacionados a esse dado, comparado a outras informações obtidas por meio do questionário da pesquisa: um deles é a análise sobre os usos que o grupo de professores – os que avaliam que seu jeito de trabalhar não se alterou em função da inserção das TD – fazem das tecnologias em seu trabalho. E o outro aspecto é a análise sobre se a alteração do jeito de trabalhar constitui-se como aspecto positivo ou negativo no trabalho docente na PG.

Com relação ao primeiro aspecto, analisamos algumas questões que já haviam sido assinaladas por esse pequeno grupo de professores no que se refere aos usos das TD em seu trabalho na PG. Por exemplo, constatamos que, dos oito professores, cinco utilizam sempre ou frequentemente dispositivos móveis em seu trabalho; sete sempre realizam pesquisas em sites específicos; seis sempre ou frequentemente preparam aulas com o uso de TD. Dois deles sempre utilizam ambientes virtuais do tipo Moodle (uma prática não muito difundida entre os professores da PG, como vimos em capítulos anteriores). E, ainda, sete utilizam, sempre ou frequentemente, bases de dados on-line. Proporções semelhantes ocorrem em atividades como envio de materiais a alunos e orientandos, divulgação de notas aos alunos, atualização do currículo Lattes e uso de sistemas informatizados da universidade. Além disso, aparecem nesse grupo professores que sempre utilizam as TD para outras atividades, como orientação virtual, cadastro e acompanhamento de pesquisas junto ao CNPq e/ou Capes, gerenciamento de e-mails institucionais de grupo de pesquisa e submissão de trabalhos em plataformas específicas – todas essas atividades que, de certo modo, alteram o jeito de trabalhar do professor na PG.

Em suma, é como se as características dessas atividades, agora desenvolvidas com o uso das TD, não sejam plenamente percebidas como alterações no modo de trabalhar desses professores. Esse dado também não pode ser explicado pelo tempo de atuação desses professores em cursos de doutorado, uma vez que, mesmo considerando as (apenas) duas professoras que atuam há mais de 15 anos nesse nível de ensino, as

frequências de uso das TD em suas atividades é restrito somente em alguns aspectos (como o uso de redes sociais, Moodle, orientação virtual e gerenciamento de e-mails de grupos de pesquisa): normalmente é indicada a frequência de uso das TD “sempre” em atividades como pesquisas em sites específicos, preparo de aulas, uso de bibliotecas virtuais, lançamento de notas dos alunos, atualização de currículo Lattes e uso de sistemas informatizados da universidade. Além disso, apesar do grupo de oito professores discordarem de que a inserção das TD alterou o seu modo de trabalhar, paradoxalmente, três deles concordam parcialmente com a afirmação de que a inserção das TD melhorou o seu jeito de trabalhar na PG.

Alguns depoimentos desse grupo de professores corroboram com os dados discutidos anteriormente e nos permitem inferir que, apesar de discordarem de que as TD façam com que seu jeito de trabalhar seja alterado com relação a outros períodos, no plano material as alterações são mais evidentes. Por exemplo, o relato de alterações que a inserção das TD provocou na PG: *“a multiplicação e intensificação de pedidos ‘urgentes’ e ‘emergenciais’ para realizar atividades, que antes exigiriam a marcação de encontros ou reuniões específicas para solicitar as ações”* (P059). A praticidade e velocidade na comunicação (P061 e P115), o acesso a sites e fontes qualificadas de pesquisa que geram dados e informações também mais qualificadas, incluindo as fontes de língua estrangeira (P162, P169 e P283), o redimensionamento de espaços de trabalho (P169 e P147) e a conjugação da intensificação e da extensificação do trabalho – *“o trabalho tornou-se constante; não está mais limitado ao espaço da universidade”* (P147) – também são citados pelos professores como fatores de alterações no trabalho potencializados pelas TD, a despeito desses mesmos professores não terem reconhecido que seu trabalho se constitui de outra forma com o uso dessas tecnologias.

Em conjunto, esses indicadores parecem evidenciar os tensionamentos, as ambiguidades e as contradições instauradas sob os processos de incorporação de TD no cotidiano e no trabalho, cada vez mais candente, quase nem percebidos, no sentido do que argumenta Santaella (2010) sobre a invisibilidade das mudanças à medida que as TD se tornam plenamente incorporadas no cotidiano de vida e trabalho das pessoas. E depoimentos como *“eu quase não lembro como era sem as TD”* (P166) remetem à indagação sobre até que ponto os professores percebem o processo de inserção de TD em seu trabalho na PG e no cotidiano em geral. E, mais do que isso, até que ponto é percebida a potencialização, seja para aspectos positivos, seja para aspectos

negativos, que acompanha esse processo de incorporação das TD ao trabalho docente na PG.

Por fim, em relação ao segundo aspecto que havíamos mencionado anteriormente, cruzando as respostas dos professores (88% do total) que concordam que a inserção das TD alterou a constituição e o seu jeito de trabalhar com aspectos relacionados à melhoria do modo de trabalhar (86,3% do total de professores), podemos igualmente inferir sobre as características desse *trabalho alterado*.

A primeira característica que destacamos é que as alterações no modo de trabalhar não necessariamente correspondem a um aspecto positivo no trabalho docente na PG. Dentre os 258 professores que indicaram que seu trabalho se constitui de outra forma com a inserção das TD, 24 deles (quase 10%) concordam que essas alterações não trouxeram melhorias. De fato, 28,3% dos professores concordam totalmente que as alterações no modo de trabalhar com as TD se constituem como melhorias, ao passo que a maioria concorda em parte (ou, por inferência, sob alguns aspectos) que essas alterações na forma de trabalhar, promovidas pela inserção e uso das TD, coincidem com melhorias no seu jeito de trabalhar. Esse dado é importante, pois vai ao encontro de nossas premissas iniciais de que, apesar de atreladas a conotações positivas, as inovações relacionadas às TD podem trazer tensionamentos e ambiguidades, e revelar apenas uma das duas faces de Jano.

No mesmo sentido, dos 258 professores que indicaram que seu trabalho se constitui de outra forma com a inserção das TD, 214 (82,9%) concordam total ou parcialmente que o uso das TD contribui para que os processos de trabalho fiquem mais intensificados. Entretanto, longe de ser consenso, esse dado se revela paradoxal, à medida que 185 professores (71,7%) concordam total ou parcialmente que o uso das TD proporcionou melhores condições de trabalho na PG em função da otimização do tempo. Especificamente, há um grupo de 168 professores que concorda parcial ou totalmente que as TD contribuem para que processos de trabalho fiquem mais intensificados ao mesmo tempo em que elas propiciaram melhores condições de trabalho em função do tempo. Se considerarmos apenas o grupo que indicou concordar totalmente com ambas as afirmações ao mesmo tempo, esse número cai para 30 professores.

Mais do que reduzir esses dados a meras contradições da opinião dos professores envolvidos, lançando mão das representações que esses professores fazem das alterações em seu trabalho em função da inserção das TD – por meio das análises das respostas às questões abertas do

questionário de pesquisa – podemos perceber que as próprias tecnologias encarnam o personagem mitológico Jano e as metáforas para suas ambiguidades e controvérsias. Nessa perspectiva, podemos afirmar que as contradições evidenciadas anteriormente não representam desatenção no processo de preenchimento do questionário por parte dos pesquisados, mas estão relacionadas ao próprio papel contraditório que as TD assumem no contexto do trabalho na PG e que expressam as *“contradições engendradas pelas inovações tecnológicas no mundo do trabalho”* (P200). Essas contradições não estão restritas às inovações em si mesmas, mas engendradas pela lógica de produzir e trabalhar com as TD como mecanismo de tensionamento do trabalho e do trabalhador.

Em sentido semelhante, atrelados às melhorias promovidas pelas TD em função da otimização do tempo, de um lado, e da intensificação do trabalho, de outro, alguns depoimentos desses professores expressam que a realidade aparente é mais complexa de ser apreendida do que se observa muitas vezes na literatura sobre aspectos positivos e eventualmente negativos da inserção das TD no trabalho de professores: a própria inserção das TD é paradoxal. Dessa forma, sob o signo de Jano, as alterações no trabalho docente com a inserção das TD na PG podem ser representadas tanto na forma de intensificação de ritmos de trabalho quanto na economia de tempo para algumas realizações – questões sobre as quais nos debruçaremos mais exaustivamente no Capítulo 6. Mas, como base para aprofundarmos essas questões, entendemos necessário analisar em que concernem as vantagens e desvantagens atribuídas pelos professores à inserção das TD em seus processos de trabalho na PG, bem como as eventuais mudanças de opinião sobre as melhorias e vantagens do uso das TD a partir dos seus usos. É o que procuraremos ver na seção a seguir.

5.1.2 Ambiguidades acerca das melhorias provocadas pela inserção das TD no trabalho docente na PG

A partir das discussões anteriores, sobre as alterações promovidas em maior ou menor grau nos processos de trabalho na PG, analisamos se, sob o ponto de vista dos professores, essas mudanças ocorrem promovendo melhorias ou desvantagens. Como ponto de partida, procuramos identificar o nível de concordância dos professores com a afirmação de que, com a utilização das TD nos processos de trabalho, eles

havia modificado sua opinião sobre as supostas melhorias que elas poderiam proporcionar e/ou se passaram a visualizar vantagens que antes não percebiam. Nosso intuito era apreender se, com a experiência de usos das TD, os professores passaram a perceber vantagens em situações que a princípio viam como desvantajosos ou o oposto. Além de dado importante para entendermos os processos de mudança, essas informações encontram-se no âmbito das discussões que acompanham a inserção das tecnologias nos processos educativos, que muitas vezes colocam em posições opostas professores “inovadores” e “resistentes” pelo simples fato de aderirem ou não aos usos das tecnologias – e não a partir das finalidades e mesmo resultados desses usos nos processos educativos em geral.

Além disso, essa questão nos interessa porque ela também apareceu entre os depoimentos de nossa pesquisa, sobre como os professores representam as transformações observadas no trabalho docente na PG em função do uso das TD.

Resistência dos colegas em adotar TD como recurso que agiliza e auxilia nas suas atividades. Resistência em mudar concepções relacionadas às suas aulas, especialmente na adoção de ambientes virtuais e apoio à organização das suas aulas (tipo Moodle). Preconceitos com relação a TDs sem saber direito como elas podem auxiliar. Terceirização da sua própria aprendizagem para uso de TDs para bolsista e apoiadores, perdendo a oportunidade de aprender (discurso diferente da sua prática, muito comum). Fazem críticas sem saber direito as limitações e potencialidades das TDs, novamente baseados em preconceitos. Inércia de querer refazer sua práxis. Perdem oportunidades de se atualizar, crescer e contribuir para uma discussão crítica por medo de mudar. Alguns, certos de suas limitações, preferem desconstruir as possibilidades a se reinventar para adotar o que de bom as TDs podem ofertar. (P111).

O depoimento acima reforça como a questão da inserção das TD no trabalho docente é complexa e repercute de diferentes formas em cada caso, gerando desdobramentos também variados. Uma das questões que o depoimento suscita é: por que esse movimento de “resistência” ocorre em alguns casos? Quais são os elementos envolvidos no eventual processo de resistência a novas aprendizagens que, por suposto, inviabilizam a instauração de novos usos das tecnologias no cotidiano de trabalho? E em que medida elementos das condições de trabalho às quais esses professores estão submetidos e envolvidos repercute nesse

movimento de resistência? Essas indagações, contudo, permanecem sem respostas, dados os limites de nossa investigação. Por sua vez, conforme alertamos em capítulos anteriores, em nossas análises o esforço constituiu-se em não assumir posições totalizantes junto a grupos, identificados por Santaella (2010), de tecnófilos, tecnófobos e suas variantes – incluindo aí as posições e opiniões de um grupo acerca do outro –, mas o de lançar mão do que nossa investigação possibilita, dentro de suas limitações, para caracterizar a inserção das TD a partir dos usos e o que eles representam na perspectiva dos professores de PG. E também sem perder de vista que, por estarem incorporadas ao cotidiano e por facilitarem muitos aspectos do trabalho, as TD podem ter levado a fazer “*com que ficássemos ocupados com ela mesma, [se tornando] um fim em si mesma, infelizmente*” (P246).

Nesse sentido, buscamos apreender, tomando como referência os preconceitos dos professores, suas mudanças de opinião promovidas a partir dos usos das TD: se com o uso das tecnologias, os que supunham melhorias mudaram de opinião e se, de outra forma, com o uso das tecnologias, os professores passaram a visualizar melhorias *a priori* não percebidas. Em um primeiro momento, identificamos posições bem divididas entre os grupos de professores que concordam (total ou parcialmente) e discordam (total e parcialmente) com as afirmações expressas no quadro a seguir.

Quadro 20 – Nível de concordância das mudanças de opinião sobre as TD a partir dos seus usos na PG (%)

| Situação | Respostas | | | | SR |
|---|-----------|-------|-------|-------|------|
| | CT | CP | DP | DT | |
| Com a utilização das TD nos processos de trabalho, mudei de opinião sobre as supostas melhorias que elas poderiam proporcionar. | 8,87 | 41,64 | 27,65 | 17,06 | 4,78 |
| Depois que passei a utilizar as TD nos processos de trabalho, visualizei vantagens que antes não percebia. | 25,26 | 42,32 | 19,45 | 8,87 | 4,10 |

*Legenda: CT = concordo totalmente; CP = concordo parcialmente; DP = discordo parcialmente; DT= discordo totalmente e SR = sem resposta.

Fonte: Elaboração do autor (2016).

No primeiro caso, analisando as intensidades de concordância, verificamos que um pouco mais da metade dos professores concorda ter mudado de opinião sobre as supostas melhorias que as TD poderiam proporcionar, a partir do uso dessas tecnologias. Contudo, o maior índice de concordância vem acompanhado de ressalvas, já que se trata de uma concordância parcial. Analisadas as frequências extremas⁶¹, podemos verificar que um percentual maior de professores discorda dessa posição, o que pode ser interpretado de duas maneiras: não mudaram sua opinião sobre as supostas melhorias que a inserção das TD provocou ou não concordam que as melhorias sejam apenas supostas, ou seja, avaliam que são melhorias efetivas.

A segunda afirmação, embora não seja excludente nem necessariamente antagônica à primeira, nos leva a verificar que a maior parte dos professores concorda que passaram a visualizar vantagens antes não percebidas a partir do uso das TD. Embora o percentual de professores que concorda totalmente com a primeira afirmação coincida

⁶¹ A esse respeito, convém ressaltar o que Cué (2007) alerta, para a tendência de os pesquisados optarem por assinalar opções que estejam ligadas a uma posição mais ao centro do que aos extremos da escala.

com o percentual dos que discordam totalmente da segunda afirmação, identificamos que não se trata do mesmo grupo de professores, o que mais uma vez demonstra a complexidade que envolve as repercussões das TD sobre os processos de trabalho em termos de melhorias e vantagens para os trabalhadores.

Dentre o grupo de professores que concordou totalmente com a afirmação sobre a mudança de opinião acerca das supostas vantagens que a inserção das TD provocaria em seu trabalho, temos recorrentes depoimentos relacionados à diminuição e/ou desaparecimento de tempos e espaços de descanso (10 ocorrências) ocasionado pelas condições de trabalho que fazem escoar as demandas via tecnologias da informação, a qualquer tempo e em qualquer espaço. Mas, paradoxalmente, também temos ocorrências a respeito da otimização das tarefas e as facilidades na comunicação (três ocorrências) e de maior acesso à informação (três ocorrências) – dimensões que, na posição dos professores, se concretizam como melhorias reais, e não supostas, que os fariam mudar totalmente de opinião.

Do mesmo modo, apesar de indicar que mudou de opinião sobre as supostas melhorias das TD, esse grupo de professores mantém posição ambígua quando perguntado acerca de sua concordância com as melhorias do modo de trabalhar: 15 professores concordam totalmente e sete concordam parcialmente que a inserção das TD melhorou o seu jeito de trabalhar, ao passo que apenas três discordam parcialmente e um discorda totalmente dessa melhoria. No outro extremo, temos os professores que discordam totalmente que mudaram de opinião sobre as supostas melhorias promovidas pela inserção das TD, o que, como mencionamos anteriormente, pode ser interpretado de duas formas. Para isso, lançamos mão de outras análises. Nesse grupo, a maioria dos professores (80%) concorda total ou parcialmente que as TD melhoraram seu modo de trabalhar: podemos presumir, com isso, que sua não mudança de opinião é um traço positivo na forma como concebem as TD em seu trabalho, à medida que não consideram as melhorias como supostas, mas efetivas. Contraditoriamente, seis professores (12% desse grupo) discordam totalmente que a inserção das TD melhorou seu modo de trabalhar: ao também discordarem totalmente que mudaram de opinião sobre as supostas melhorias que as TD provocariam em seu trabalho, ressalta-se mais uma vez a ambivalência que permeia o processo, muitas vezes tornando-o nebuloso para uma autoanálise do trabalhador. Nesse sentido, depoimentos sobre como os professores caracterizam o seu trabalho na PG a partir do uso das TD lançam luzes sobre a complexidade

dessa questão: para a maioria deles, sobressaem-se aspectos negativos, como a invasão de espaços de lazer, aumento do número de tarefas e individualização; enquanto que, para dois deles, as TD se caracterizam como ambivalentes: promovem agilidade em alguns processos, sobretudo comunicacionais, e mais facilitam o controle sobre os docentes.

Finalmente, no que se refere à mudança de opinião sobre as vantagens promovidas (e a princípio não percebidas) pela inserção das TD, temos o grupo que discorda totalmente da afirmação (26 professores). Se, de um lado, esse dado até pode indicar que os docentes já percebiam todas as vantagens proporcionadas pelas TD antes mesmo de sua inserção no trabalho, nossa premissa era a de que, em sentido diferente, os professores continuaram a não perceber vantagens nesse processo. Contudo, inicialmente, a maior parte desse grupo concorda que a inserção das TD melhorou o seu modo de trabalhar (nove concordam totalmente e sete parcialmente com a afirmação); ao passo que seis discordam parcialmente e quatro discordam totalmente que as TD melhoraram seu jeito de trabalhar. Em sentido aproximado ao que discutíamos anteriormente, as questões abertas também apresentam ambiguidades entre traços positivos e negativos da inserção das TD, que não necessariamente se constituem como vantagens e que não necessariamente são motivados pela inserção das tecnologias. Nesse sentido, analisar o que se constitui como vantagem e desvantagem (e o que não foi alterado) nos processos de trabalho dos professores a partir da inserção de TD nos dá algumas pistas dos sentidos que os professores atribuem às mudanças.

5.2 VANTAGENS E DESVANTAGENS PROMOVIDAS PELAS TD: ENTRE CONSENSOS E AMBIGUIDADES

No mesmo sentido das melhorias para o trabalho docente geral que as TD trouxeram para a PG, analisamos de que forma os professores constatarem e concebem as alterações e diferenças entre o período atual e outros períodos em que as TD não estavam tão presentes. E, tal como na seção anterior, alguns dados são permeados por algumas ambiguidades ou estranhamentos, de modo que o dado não se basta em si mesmo, mas no conjunto de relação com outras informações obtidas via instrumento de coleta de dados. Portanto, para cada item e opção assinalada, procuramos estabelecer relações a fim de delinear possíveis padrões ligados a perfil biodemográfico ou contradições com outras respostas dos

professores, para que, sempre que necessário, possamos trazer esses elementos. Como ponto de partida, sintetizamos a frequência de resposta dos professores acerca dessa questão.

Quadro 21 – Diferenças no trabalho na PG do período atual com outros em que as TD eram menos presentes (%)*

| Situação | Respostas | | | | NR |
|---|-----------|-------|-------|-------|------|
| | D | PV | MV | NHA | |
| Atividades administrativas/burocráticas na universidade | 9,56 | 17,06 | 66,21 | 3,75 | 3,41 |
| Comunicação com outros pesquisadores | 1,02 | 1,02 | 94,88 | 0,34 | 2,73 |
| Comunicação com orientandos | 1,37 | 1,71 | 93,86 | 0,34 | 2,73 |
| Acesso à produção do conhecimento | 1,02 | 1,71 | 93,17 | 1,02 | 3,07 |
| Publicização dos trabalhos acadêmicos | 1,37 | 2,05 | 93,17 | 0,34 | 3,07 |
| Docência/ensino | 1,37 | 21,84 | 65,87 | 8,19 | 2,73 |
| Atividades de orientação | 0,34 | 16,38 | 75,43 | 4,44 | 3,41 |
| Avaliação/correção de trabalhos acadêmicos | 3,41 | 22,87 | 60,07 | 10,24 | 3,41 |
| Controle sobre as atividades do professor/pesquisador | 15,02 | 24,23 | 49,15 | 6,83 | 4,78 |
| Controle sobre a produtividade acadêmica | 13,31 | 22,18 | 54,61 | 5,12 | 4,78 |
| Ampliação de espaços de trabalho | 12,29 | 19,45 | 59,04 | 4,44 | 4,78 |
| Redimensionamento dos tempos de trabalho | 26,62 | 22,18 | 44,03 | 3,07 | 4,10 |
| Análise e tratamento de dados | 1,37 | 8,19 | 82,59 | 2,73 | 5,12 |
| Armazenamento de conteúdos | 1,02 | 3,07 | 89,76 | 2,39 | 3,75 |
| Elaboração de conteúdos | 0,68 | 13,31 | 74,74 | 7,17 | 4,10 |

*Legenda: D = desvantajoso; PV = pouco vantajoso; MV = muito vantajoso; NHA = não houve alteração; NR= não respondido.

Fonte: Elaboração do autor (2016).

A primeira ressalva que precisamos fazer acerca do quadro acima é que a lista de itens – e as opções que a acompanham – se constitui de vantagens e desvantagens para os professores, e não temos como inferir se isso ficou claro no momento do preenchimento do questionário. Assim, alguns itens que se constituem como consenso por serem muito vantajosos (a exemplo da comunicação com outros pesquisadores ou com orientandos) são diferentes de outros como, por exemplo, o controle sobre as atividades do pesquisador. Em outras palavras, as TD podem constituir-se como ferramentas muito vantajosas para o controle sobre o professor, mas entendemos que isso não é vantajoso para o próprio professor. No entanto, não é assim que esse dado emerge da empiria, sintetizada no quadro anterior. Por isso mesmo, retomaremos alguns desses itens em seções posteriores.

5.2.1 Quando não são observadas diferenças no trabalho com uso das TD

Efetuada uma releitura do quadro anterior, temos que as dimensões menos afetadas do seu trabalho (na coluna “Não houve alteração”), segundo os professores, pela inserção e/ou emergência e uso das TD são, respectivamente: avaliação/correção dos trabalhos acadêmicos (30 indicações); docência/ensino (24); elaboração de conteúdos (21); controle sobre as atividades do professor (20); controle sobre a produção acadêmica (15); ampliação de espaços de trabalho; atividades de orientação (13); atividades administrativas e burocráticas na universidade (11). No extremo oposto, temos as atividades de comunicação com outros pesquisadores e com orientandos, bem como a publicização de trabalhos acadêmicos (apenas uma ocorrência nos três itens) e acesso à produção do conhecimento (três ocorrências).

Comunicação com pesquisadores e orientandos e publicização dos trabalhos acadêmicos – Nossa análise inicia com essas atividades menos citadas e atreladas à comunicação, ambas assinaladas pela mesma professora (P249), 71 anos, que atua há mais de 15 anos em cursos de doutorado e faz pouco uso das TD em suas atividades e para fins pessoais. Ela também não conta com apoio técnico para realização de suas atividades – o que se relaciona com a oscilação entre as frequências “esporadicamente” e “nunca” que essa pesquisadora utiliza

predominantemente para assinalar os usos que faz das TD nos processos de trabalho na PG. Essa caracterização também explica o porquê dessa professora assinalar como “desvantajosa” a inserção das TD para outras atividades, como docência e orientação, e para assinalar que não houve alterações em atividades como acesso à produção do conhecimento, elaboração e armazenamento de conteúdos e análise e tratamento de dados – itens que se constituem como consensos entre os pesquisados.

Em relação ao item referente a não ter havido alterações na publicização dos trabalhos acadêmicos, essa opção foi assinalada por uma professora (P109, 55 anos, atua há menos de 10 no doutorado) que possui apoio técnico e normalmente utiliza as TD tanto para fins pessoais quanto na universidade (sempre e frequentemente, inclusive assinalando a opção “sempre” para a submissão de pesquisas e trabalhos acadêmicos, bem como apresentação desses trabalhos).

Acesso ao conhecimento produzido – No que se refere ao acesso à produção do conhecimento, juntamente com a professora P249, outras duas professoras (P056 e P163), respectivamente de 49 e 57 anos, também pontuam que não houve alterações, embora tenham utilizado a frequência “sempre” para caracterizar o emprego das TD nas pesquisas de conteúdos em *sites* e bibliotecas virtuais. Mais uma vez faz-se presente a questão já discutida da forma como são percebidas as TD em algumas práticas do cotidiano, mas também pode revelar que, mesmo se constituindo de um jeito diferente em tempos de maior uso das TD, o acesso à produção do conhecimento não se constitui nesses moldes como vantajoso ou desvantajoso na realidade dessas professoras. Em se tratando de pesquisadoras que atuam, respectivamente, há mais de 15 anos e entre 10 e 15 anos na PG e resgatando como era o acesso à produção de conhecimento antes de 2005 (menos facilitado, ao menos em termos quantitativos), não podemos inferir sobre os dados apresentados pelas professoras a respeito desse item, haja vista também que as questões abertas do questionário não foram respondidas por elas.

Esses dados evidenciam que a percepção sobre as alterações provocadas pelas tecnologias pode até estar relacionada a fatores como faixa etária e tempo de atuação em um processo, mas de forma alguma é homogênea para todas as atividades desenvolvidas, mesmo quando o fazer tenha sido alterado. Em nossa análise, essas diferenças aparecem mais relacionadas às atividades da PG nas quais as tecnologias foram incorporadas, mas também podem estar relacionadas às formas pelas quais elas foram inseridas no trabalho docente e no cotidiano do trabalhador. Os limites de nossa pesquisa também impedem que

evidenciemos os motivos pelos quais algumas respostas se tornam ambivalentes ou imprecisas, o que por si só se caracteriza como uma das dificuldades metodológicas que prospectamos em capítulos anteriores. E, do mesmo modo, reafirmam como a forma de conceber os impactos de um novo meio ou técnica de trabalho é subjetiva (CODO et al., 1999), inviabilizando, no nosso caso, afirmações definitivas.

Avaliação e correção de trabalhos acadêmicos e docência – Para além das atividades que vínhamos problematizando e para as quais se observa um pequeno índice de professores que assinalaram que não houve alteração a partir da inserção das TD, outras dimensões do trabalho docente foram avaliadas como não tendo sofrido alterações por um percentual maior de professores: a avaliação e correção de trabalhos acadêmicos; a docência/ensino e o controle sobre as atividades do professor. Esses dados corroboram, mais uma vez, com a discussão que fizemos em outros momentos, sobre processos de inovação desencadeados nas áreas em que os professores veem maior necessidade e/ou ganhos (AFONSO, 1993); sobre a maior valorização da pesquisa em detrimento do ensino (BATTINI, 2011) e sobre um certo estado de continuidade do jeito de fazer docência na PG. Podemos observar, na análise dos dados, que entre os professores do grupo que avalia a docência como não sendo impactada pela emergência das TD, metade tenha assinalado que nunca ou esporadicamente utilize TD para apresentação de aulas – e que 30% deles tenham assinalado que nunca ou esporadicamente utilizem as TD para o preparo de aulas. No mesmo sentido, utilizar as TD para enviar materiais a alunos é bem menos frequente do que enviar materiais a orientandos. Isso nos leva a ponderar que, mesmo que o trabalho docente em geral tenha passado por mudanças, não apenas, mas também em função da inserção das TD, as atividades de ensino parecem ser menos alteradas do que as de pesquisa e orientação. Mesmo assim, essa não alteração na docência entre os professores que se manifestaram dessa forma não é ponto pacífico, visto que, ao se reportarem sobre o que mais se alterou em seu trabalho na PG com a inserção das TD, dois deles citaram o preparo e a apresentação de aulas.

Elaboração de conteúdos – A elaboração de conteúdos, por sua vez, foi a dimensão do trabalho docente avaliado por 21 professores como não tendo sido impactada pela inserção das TD. Trata-se, possivelmente, de um equívoco de interpretação, visto que por conteúdos entendemos não apenas aqueles que podem ser produzidos sob o âmbito da cultura digital para veiculação em páginas da internet, mas também e principalmente na elaboração de materiais para serem utilizados em aulas,

na apresentação de trabalhos e na produção e publicização acadêmica em geral. A elaboração de conteúdos exige, por exemplo, consulta a fontes; dentre elas, muitas em formato digital. E, nesse sentido, muitos desses 21 professores se reportaram, em outros itens da pesquisa, às transformações que as TD provocaram em termos de agilidade de acesso às fontes; possibilidade de acesso a fontes mais qualificadas; melhorias (do ponto de vista técnico) na elaboração e reelaboração de textos. Nesse caso, e considerando que muitos professores desse grupo têm mais de 15 anos de atuação no doutorado, mas que a elaboração de conteúdos via processadores de texto também é uma prática mais enraizada, é possível avaliar que esses modos de fazer estão tão incorporados à cultura e à prática acadêmica que se torna difícil distingui-los.

Controle sobre as atividades do professor/pesquisador e sobre a produção acadêmica – O controle sobre as atividades do professor e o controle sobre a produção acadêmica foram itens que, na sequência e respectivamente, mais apareceram como não passando por alterações com o emprego mais intenso das TD nos processos de trabalho. Uma primeira interpretação a esse respeito é que, no tocante à lógica mercantil invadindo os espaços acadêmicos (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; MORAES, 2006), se torna plausível que os mecanismos de controle se constituam de modos cada vez mais sutis e invisíveis – o que pode levar professores a não os reconhecer imediatamente. E uma segunda interpretação é que não são as TD as indutoras desse controle – ainda que possam ser, como são, utilizadas pelos órgãos reguladores para engendrar novas formas de controle. De fato, essa questão é complexa. Pensando com Sennett (2012), temos que o computador foi a chave encontrada pelas empresas modernas para acelerar os fluxos de comunicação e de produtividade, muitas vezes de forma descentrada. No caso da PG, muitos professores relatam – como veremos nas próximas seções – uma invasão de privacidade possibilitada pelas TD, bem como a pressão dos prazos para submeter relatórios e formulários eletrônicos. Por sua vez, os mecanismos de transparência da Capes permitem que qualquer pessoa acesse sistemas informatizados e extraia – ou elabore – *rankings* de produtividade e efetividade a partir dos dados disponíveis, confiáveis ou não. Nesse sentido, como distinguir o papel das TD na PG no que se refere aos mecanismos de controle da produtividade acadêmica e do próprio trabalhador, mesmo sem cair no determinismo tecnológico e com a ciência de que não são as tecnologias que exercem esse controle? O mesmo vale para a ampliação de espaços de trabalho e para o redimensionamento dos tempos de trabalho – questões que serão

retomadas nos Capítulos 6 e 7 – que alguns professores (respectivamente 13 e 9) avaliam como não tendo sido impactados pela inserção das TD no trabalho na PG.

Orientação, armazenamento de conteúdos e análise de dados – Por fim, as atividades de orientação, de análise e tratamento de dados e de armazenamento de conteúdos estão relacionados muito mais à autonomia de uso das TD e à especificidade do trabalho de cada professor: sem o uso não pode haver alterações, positivas ou negativas. Nesse grupo de professores, é comum encontrar os que assinalaram “nunca” para as práticas de orientação virtual, embora muitos tenham assinalado “frequentemente” para envio de materiais a orientandos – possivelmente, tal como a elaboração de conteúdos, uma prática tão enraizada que já não é percebida como diferente. Em sentido semelhante, mesmo que dois professores tenham assinalado a frequência “sempre”, a maioria assinalou “nunca” ou, em alguns casos, “esporadicamente” para uso de *softwares* em atividades de pesquisa, o que por si só explica porque os professores não visualizam alterações. O mesmo vale para as atividades burocráticas e administrativas na universidade, nas quais 11 professores não reconhecem alterações, mas a totalidade faz uso das TD para envio de requerimentos informatizados e para lançamento de notas e conceitos dos alunos.

Em síntese, podemos afirmar com um certo grau de precisão que, mesmo quando não são percebidas pelos professores alterações nas diferentes dimensões do trabalho docente, isso não significa que elas não tenham ocorrido, mas, ao contrário, que são observadas de diferentes maneiras ou, no extremo, foram ‘naturalizadas’.

5.2.2 Falsas desvantagens

Todas as atividades nas quais as TD se constituíram como muito vantajosas para os pesquisados estão relacionadas à informação e comunicação – dimensões que se repetem nos depoimentos dos docentes como veremos nas seções a seguir. Ainda assim, alguns professores consideram que as TD se constituem como desvantajosas para eles no que se refere ao acesso ou publicização da produção do conhecimento e à comunicação com outros pesquisadores e orientandos.

Analisando a procedência dessas respostas, percebemos que o mesmo grupo de professores assinalou como desvantajosa a maioria das

opções apresentadas e dele se originaram as poucas incidências que categorizaram como desvantajosa a inserção das TD em atividades como comunicação com outros pesquisadores; comunicação com orientandos; acesso à produção do conhecimento; publicização dos trabalhos acadêmicos; docência/ensino; orientação; análise e tratamento de dados e armazenamento de conteúdos. Desse grupo, apenas uma professora tem mais de 15 anos de atuação no doutorado (as demais atuam de um a quatro anos); a faixa etária varia entre 51 e 55 anos; duas professoras atuam em universidades particulares e duas em universidades federais. O que chama atenção, no entanto, é que, no geral, as professoras desse grupo fazem uso das tecnologias para fins pessoais; contam com infraestrutura e apoio técnico para realizar suas atividades na PG com uso das TD e, principalmente, assinalam as categorias “frequentemente” e “sempre” para a maioria de opções de atividades da PG nas quais costumam utilizar as TD – incluindo aquelas relacionadas com as categorias assinaladas como “desvantajoso” na lista apresentada no último quadro. E mais: todas concordam (apenas uma concorda parcialmente) que a inserção das TD melhorou o seu jeito de trabalhar. Além disso, nas respostas abertas, as professoras enfatizam aspectos positivos do que se alterou em seu trabalho na PG com o uso das TD no que se refere, principalmente, à organização do trabalho e no acesso e comunicação, o que nos permite inferir que não apenas os posicionamentos dessas professoras são ambíguos, como também os aspectos desvantajosos que elas assinalam não se refletem no conjunto de suas demais respostas.

5.2.3 Tensionamentos entre vantagens e desvantagens de uso das TD

No início deste capítulo, alertamos que nosso mapeamento sobre vantagens e desvantagens da inserção das TD tomou como ponto de vista a posição dos professores e fizemos uma ressalva sobre esse entendimento dos pesquisados no momento do preenchimento do questionário. Nesta subseção, discutiremos alguns aspectos que perpassam a avaliação dos professores sobre o que é desvantajoso ou vantajoso no atual momento da PG no que se refere ao uso das TD em diferentes dimensões do trabalho docente, comparado com outros períodos em que as tecnologias estavam menos presentes.

Comunicação, acesso e produção do conhecimento – Como ponto de partida, o consenso – já salientado – de que se constitui como “*muito*

vantajoso” o emprego das TD em atividades como a comunicação com outros pesquisadores, com orientandos, no acesso à produção do conhecimento e na publicização dos trabalhos acadêmicos, conforme sintetizado no Quadro 21 apresentado no início da seção. Também aparece como predominantemente vantajosa a inserção das TD em dimensões como o armazenamento de conteúdos e na análise e tratamento de dados. Nesta última, cabe salientar que, apesar das potencialidades das ferramentas disponíveis atualmente para análise e tratamento de dados, existem barreiras de acesso a elas, e isso pode explicar que 24 professores entendam como pouco vantajosa a inserção dessas ferramentas. Além de nem todas estarem disponíveis na forma de *software* livre (e, portanto, menos acessíveis), ferramentas desse tipo exigem um certo nível de competência digital, tanto no que se refere à busca pela ferramenta mais adequada ao intento de sua pesquisa quanto ao domínio da ferramenta – o que requer investimento de tempo e empenho físico e intelectual em maior ou menor grau. Considerando que metade desse grupo de professores tenha dificuldades técnicas no manuseio de ferramentas informáticas e que as vantagens do emprego desse tipo de tecnologia nem sempre são vistas de imediato, o índice de professores que considera pouco vantajosas as alterações em termos de análise e tratamento de dados por meio das TD pode até ser considerado baixo – mesmo em se tratando de uma parcela importante da intelectualidade brasileira, acostumada a desenvolver pesquisas de diferentes tipos.

Atividades de orientação – As atividades de orientação, por sua vez, são apontadas como muito vantajosas com o emprego das TD por 221 professores. Apenas uma professora (P070) assinalou como desvantajosa essa opção – aliás, a mesma professora assinalou como desvantajosas todas as opções dessa pergunta do questionário. Embora ela utilize as TD com uma frequência intensa e conte com apoio técnico na universidade que “sempre” auxilia em atividades como *chats* e fóruns de discussão com orientandos, envio de materiais a orientandos e apoio a uso de ferramentas para orientação virtual, e mesmo que esta professora considere elogiosas as alterações em seu trabalho docente com o uso das TD, a opção por considerar desvantajosa a orientação com a inserção das tecnologias se constituiu, do nosso ponto de vista, como ilegível e contraditória.

Outros 48 professores consideram “*pouco vantajoso*” as diferenças nas atividades de orientação atual para outros períodos com menos presença de TD, o que vai na contramão do relato de Chassot (2006), que apresentamos anteriormente, bem como das estratégias que muitos

professores utilizam para contornar os obstáculos das distâncias geográficas que muitas vezes se estabelecem na relação orientador-orientando. Considerando alguns depoimentos desses professores, avaliamos que o que está em questão não são as atividades de orientação em si, mas as relações que se estabelecem e que as TD contribuem, até certo ponto, para instaurar; entre elas, os contatos abusivos e invasivos dos orientandos (P048 e P175), o aligeiramento nos contatos (P064) e a “*inconveniência de parecer sempre disponível*” para orientação (P077). De outro lado, mesmo entre esses professores, surgem depoimentos que consideram as facilidades de contato com orientandos (P246, P220, P210, P193, P109 e P075), o que torna complexo apreender com exatidão o que caracteriza o processo como desvantajoso na perspectiva desses docentes, contribuindo para a sensação de contradição ou ambiguidade nos depoimentos.

Atividades de docência – Por sua vez, as atividades ligadas ao ensino aparecem entre posições divididas de professores que consideram que, atualmente, com a inserção das TD, é “muito vantajoso” o ensino, a docência e a avaliação de trabalhos acadêmicos e, de outro lado, professores que consideram “pouco vantajoso” esse processo. Anteriormente discutimos aspectos relacionados ao ensino na PG. Acerca da avaliação/correção das atividades acadêmicas, não ficou evidente – analisadas as demais questões – os motivos pelos quais 67 professores consideram “pouco vantajoso” e 10 consideram “desvantajoso” o processo de mudança. Contudo, se considerarmos que a maior parte desse grupo coincide com o grupo que considera “desvantajoso” ou “pouco vantajoso” o processo de mudança no que se refere às atividades administrativas e burocráticas na universidade, podemos presumir que, em certos casos, as desvantagens (ou poucas vantagens) não estão nos processos pedagógicos instaurados, mas em processos administrativos. Por exemplo, identificamos 11 professores que mencionam, como aspectos negativos das alterações em seu trabalho com o uso das TD, o aumento do número de tarefas decorrente de um processo de múltiplos fatores, porém, todos interconectados: a informatização de processos, a não contratação de servidores técnicos administrativos e a consequente absorção, pelo professor, de algumas atividades burocráticas e o uso de plataformas variadas para acessar e alimentar sistemas diversos das universidades. O mesmo fenômeno já havia sido apreendido por Sguissardi e Silva Júnior (2009) e por Mancebo (2009). Nesse sentido, tanto na avaliação dos autores como na nossa, as TD aparecem em seu caráter ambivalente, de trazer vantagens e desvantagens.

Controle sobre o professor e da produção acadêmica e alterações em tempos e espaços de trabalho – Por fim, para longe de consensos sobre alterações, vantagens e desvantagens trazidas no bojo da inserção das TD em diversos segmentos da vida em geral, e do trabalho docente na PG mais especificamente, quatro dimensões, por suposto complexas, dividiram a opinião dos pesquisados: o controle sobre as atividades do professor; o controle sobre a produtividade acadêmica; a ampliação de espaços de trabalho e o redimensionamento dos tempos de trabalho.

O controle sobre as atividades do professor/pesquisador foi um dos itens que apareceram atrelados a críticas e aspectos negativos nos depoimentos dos pesquisados. Contudo, na questão que mapeava vantagens e desvantagens, esse item apareceu como “muito vantajoso” para 144 professores; “pouco vantajoso” para 71 professores e “desvantajoso” para 44 professores. Se a incorporação das TD nas diferentes dimensões da PG promoveu um maior controle sobre as atividades dos professores, certamente elas se constituem como vantagens para os órgãos avaliadores, e não para os trabalhadores. O expressivo número de 144 professores que visualiza muitas vantagens sobre esse aspecto permanece um dado ilegível de nossa análise, que pode ter sido ocasionado tanto por um equívoco de interpretação sobre para quem se constituía as vantagens ou, de modo preocupante, decorre de um processo de naturalização do controle ao qual são submetidos – o que pode resultar em efeitos ainda mais nefastos do que meramente visualizar “muitas vantagens” no processo, como instaurar medidas que garantam a manutenção do próprio controle a que se submetem os professores.

De modo semelhante, o controle sobre a produtividade tem um caráter ambíguo. Ele tanto pode indicar que se constituem como muito vantajosos para os professores processos nos quais eles próprios tenham o controle sobre a sua produtividade, como também – e esse nos parece ser o caso mais adequado – que esse controle é exercido pelos órgãos reguladores. O controle sobre a produtividade acadêmica é visto como um processo “muito vantajoso” por 160 professores, ao passo que 65 consideram “pouco vantajoso” e 39 professores o consideram “desvantajoso”. Em outro momento da pesquisa, o aumento do volume de trabalho tem como fator decisivo a lógica da produtividade a qualquer custo – e do controle sobre ela. Esse é o segundo item de aspecto negativo mais citado pelos professores pesquisados. Sob uma lógica de controle sobre a produtividade e competitividade para garanti-la, as TD (e os processos que elas ajudam a instaurar) se convertem em mais uma ferramenta à serviço do produtivismo, ao mesmo tempo em que são

incorporadas pelos professores para fazer frente aos desafios dessa mesma lógica. Um processo ambíguo e contraditório, que voltaremos a explorar no Capítulo 7.

Por sua vez, as diferenças no trabalho docente na PG a partir da incorporação das TD relacionadas à ampliação dos espaços de trabalho são um processo visto como “muito vantajoso” por 173 professores, enquanto que 57 professores o veem como “pouco vantajoso” e 36 como “desvantajoso”. A ampliação dos espaços de trabalho, na perspectiva da nossa investigação, se constitui essencialmente em como realizar o trabalho da PG em outros locais que não a universidade. Mas pode ter sido entendido também pelos professores como ampliação de possibilidades no ciberespaço. Na nossa perspectiva, as TD entram de modo decisivo para facilitar que o trabalho seja realizado em outros espaços, o que não significa um aspecto essencialmente negativo, uma vez que, com o emprego das tecnologias, muitos trabalhos podem ser desenvolvidos à distância, sem necessidade de presença física. A flexibilidade de trabalhar em casa, por exemplo – fenômeno contraditório já apreendido por Sennett (2012) – pode se revelar uma armadilha, por converter todas as possibilidades de espaço em espaços de trabalho. Nesse sentido, o depoimento de uma das professoras pesquisadas é elucidativo:

Posso estar em lugares diferentes realizando tarefas (por vezes simultâneas) que antes não podiam prescindir de minha presença física em determinados espaços (inclusive institucionais). Mas reconheço que o aumento dessas possibilidades tem também um preço: todo o lugar e hora são adequados agora para trabalhar, para ser mais produtivo, para ser mais eficiente, para fazer coisas, mas sem se perguntar pelo sentido dessas coisas todas, se elas cumprem sua finalidade de fato. (P169).

No mesmo sentido em que a ampliação de espaços de trabalho é visto como “muito vantajoso” pela maioria dos professores, o redimensionamento de tempos de trabalho também o é. Em ambos os casos, a aparente vantagem pode se constituir como uma armadilha; mas por certo já se constitui como uma contradição na avaliação dos professores: 129 consideram “muito vantajoso”; 65 como “pouco vantajoso” e 78 professores consideram como “desvantajoso” esse processo – a maior incidência de “desvantagem” atribuída pelos professores ao rol de dimensões apresentadas no Quadro 20. Tal qual o redimensionamento de espaços, o redimensionamento de tempos guarda ambiguidades: promete as vantagens do trabalho a qualquer tempo e

compele ao trabalho em todo o tempo. No caso da PG, redimensionamento de tempo coincide com ampliação de jornada de trabalho e intensificação do trabalho, tema recorrente na literatura abordada em capítulos anteriores e, mesmo assim, considerado como muito vantajoso por boa parte dos professores pesquisados.

Novamente sob as duas faces de Jano, o trabalho docente na PG com o uso das TD se revela também na posição dos professores pesquisados. Apreender, pelos depoimentos deles, os significados e sentidos das alterações no trabalho que foram provocadas e promovidas pelo uso e inserção das TD e a forma como esse trabalho é representado são os objetivos do capítulo a seguir.

6 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS DOCENTES ÀS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO NA PG COM OS USOS DAS TD

— Do seu ponto de vista, o que você considera que mais se alterou no seu trabalho docente na PG em função da inserção das TD nos processos de trabalho?

— *Tudo!* (P028).

— *Nada.* (P068).

A pergunta feita no questionário de pesquisa e as respostas antagônicas dadas por dois professores dão a tônica das discussões que perpassam esse capítulo, no qual analisamos como os professores avaliam as transformações em seus processos de trabalho na PG com base na inserção e nos usos das TD em suas atividades e que expressam, no conjunto, as duas faces do mesmo rei no que concerne à inserção e incorporação das TD nos processos de trabalho.

Nos capítulos anteriores, apresentamos como o trabalho docente na PG se constitui no que se refere aos usos das TD e como os professores avaliam as transformações em seus processos de trabalho na PG com base na inserção e nos usos das TD em suas atividades. Neste capítulo, apresentamos e discutimos as respostas dos professores à pergunta do questionário de pesquisa reproduzida no início deste capítulo. As discussões apresentadas nas seções a seguir estão atreladas ao quarto objetivo específico de nossa investigação – analisar os sentidos atribuídos pelos professores às transformações no seu trabalho docente da pós-graduação *stricto sensu* em Educação com base nos usos profissionais das tecnologias digitais – e seus eixos de análise.

Para a consecução desse objetivo, adotamos como premissa o conceito de sentido utilizado por Vygotsky (2001, p. 465), em sua clássica definição de que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”. Na perspectiva do autor, o sentido é um evento semântico particular, um todo complexo, dinâmico e fluido. Segundo essa abordagem, a palavra ganha sentido no contexto em que surge e não pode ser considerada fora do seu contexto concreto, em função da interdependência contextual: se a palavra escrita ganha sentido no contexto da frase, a frase ganha sentido no contexto do parágrafo, que ganha sentido no contexto do livro, que por sua vez adquire sentido no conjunto da obra do autor: “o sentido das

palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade” (VYGOTSKY, 2001, p. 465). Essa definição de sentido das palavras, por sua vez, propicia e demanda que, na análise dos depoimentos dos professores, leve-se em conta tanto o discurso quanto o sujeito e a situação. É nessa perspectiva que nos aproximamos do método analítico enunciado por Orlandi (2009), no qual, por meio desses discursos, pode-se observar a relação entre linguagem e ideologia. Na perspectiva da autora, esse tipo de análise não se restringe à interpretação em si, mas, sim, a gestos de interpretação aos quais devemos buscar compreender.

Um fator importante a ser destacado é que, pelos depoimentos dos professores, em muitos casos as alterações em seu trabalho docente podem não estar atreladas ao uso das TD, mas às condições de uso: quando algumas respostas apontam que o trabalho se intensificou, por exemplo, nem sempre é possível estabelecer uma relação dessa intensificação e uma alteração promovida, causada ou fomentada pelo uso das TD. Mas, ao mesmo tempo e em paralelo, também cabe a ressalva de que as tecnologias, embora sejam meios, não são neutras e *têm políticas* (CUPPANI, 2015). Desse modo, concordamos com um de nossos pesquisados de que a TD, não sendo neutra, “*realiza determinados valores sociais, como o da eficiência, por exemplo*” (P169). E, nessa direção, em muitos casos as TD podem estar servindo muito mais à lógica produtivista do que às formas de resistência dos professores a essa lógica – embora elas também possam ser utilizadas para essa finalidade – assim como os controversos resultados das melhorias proporcionadas pelo uso das TD, em vários processos.

Por fim, outro esclarecimento inicial é o entendimento de que a forma como cada professor lida com as TD e com o seu próprio trabalho são formas particulares e subjetivas e, sob esse aspecto, mais importante do que buscar elementos totalizantes é não desconsiderar outros que ajudem a explicar as contradições e ambiguidades que surgem entre os professores, inclusive aqueles que atuam no mesmo programa, nas formas como avaliam a inserção das TD em seu trabalho. Tal como em outros capítulos, veremos que os depoimentos dos professores variam de aproximação, por vezes indo de um extremo a outro de análise. Além dessas contradições de depoimentos entre os professores, por vezes se percebe contradições no próprio discurso do pesquisado e, em muitos casos, a conotação de ambiguidade existe não na linguagem, mas no próprio papel ambíguo que as TD assumem em um contexto de pressão

do e sobre o trabalho, numa lógica que se aproxima da “tessitura 24/7” (CRARY, 2014).

No que diz respeito a aspectos metodológicos deste capítulo, destacamos que a organização das informações resultou em dezenas de páginas de depoimentos de professores e demandou a adoção de uma combinação de técnicas e metodologias variadas de análise. Primeiramente, organizamos as respostas dos professores com o auxílio do *software* Weft QDA e, a partir dessa organização, utilizamos o mecanismo de nuvem de palavras⁶² para termos uma primeira representação – ainda fora de contexto – dos principais termos que serviram de base para as nossas análises. Para a montagem das nuvens de palavras, consideramos apenas aquelas palavras citadas dez vezes ou mais pelos professores pesquisados.

Figura 1 – Nuvem de palavras sobre os termos mais usados para descrever as alterações no trabalho docente com o uso de TD



Fonte: Elaboração do autor (2016).

⁶² O mecanismo conhecido por “nuvem de palavras” é comumente utilizado nas análises de frequência de *tags* e *hashtags* nas redes sociais na internet sobre assuntos ou temas específicos. Dentre as ferramentas disponíveis para a construção de modelos desse tipo, utilizamos o aplicativo Word Tagul Clouds, disponível em: <<https://tagul.com/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

Após a construção das nuvens de palavras, com o auxílio do *software* Modalisa, isolamos os termos mais frequentes e ampliamos os contextos nos quais eles estavam inseridos para analisar os discursos dos professores em cada uma das questões (ORLANDI, 2009). Essa análise possibilitou o agrupamento de depoimentos por áreas comuns, definidas *a posteriori*. A maioria dos depoimentos destacava mais de um aspecto que, conforme foram analisados, iam sendo agrupados em categorias afins. Ao final das análises, foi possível identificar que essas categorias também poderiam ser agrupadas por eixos de análise, sendo que em alguns casos o mesmo depoimento pôde ser adequado em diferentes categorias. A partir da construção dessa matriz de categorias e eixos, apresentados no quadro a seguir, construímos a estrutura de análise desta seção.

Quadro 22 – Eixos e categorias das alterações no trabalho docente na PG com a inserção das TD – por número de ocorrências

| Ocorrências | Eixo analítico | Categoria |
|-------------|--------------------------------|--|
| 53 | Aspectos negativos e denúncias | Invasão de tempos e espaços de não trabalho |
| 51 | Aspectos positivos | Comunicação com colegas e alunos |
| 47 | Aspectos negativos e denúncias | Aumento do volume e intensidade de trabalho |
| 43 | Aspectos positivos | Acesso à informação, pesquisadores e produção científica |
| 35 | Dubiedades e ambiguidades | Potencialização de aspectos positivos e negativos |
| 22 | Aspectos positivos | Produção e organização de aulas, pesquisas e escrita acadêmica |
| 14 | Aspectos negativos e denúncias | Disponibilidade em tempo integral |
| 11 | Aspectos negativos e denúncias | Ampliação do número de tarefas |
| 11 | Aspectos negativos e denúncias | Mal-estar docente e nas condições de saúde |
| 9 | Não houve alteração | Ingresso na PG com uso das TD |
| 9 | Aspectos positivos | Otimização do tempo e diminuição de deslocamentos físicos |
| 9 | Dubiedades e ambiguidades | Produtividade, volume e condições de trabalho |
| 7 | Aspectos positivos | Organização de processos burocráticos e acadêmicos |
| 7 | Dubiedades e ambiguidades | Flexibilidade de espaços e tempos |
| 6 | Aspectos negativos e denúncias | Interrupções constantes e ampliação de demandas urgentes |

| | | |
|---|--------------------------------|--|
| 5 | Aspectos negativos e denúncias | Controle sobre o trabalho do professor |
| 5 | Estratégias e consequências | Desconectividade como necessidade ou saída |
| 4 | Não houve alteração | Já trabalhava com TD anteriormente |
| 4 | Não houve alteração | Não costuma utilizar ou pouco usa as TD |
| 2 | Dubiedades e ambiguidades | Aceleração do tempo e de velocidade de respostas |
| 2 | Dubiedades e ambiguidades | Aprendizagem, ensino e manuseio de TD |
| 2 | Dubiedades e ambiguidades | Relacionamento humano pessoal |
| 2 | Estratégias e consequências | Abandono do trabalho na PG como opção |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Embora tenhamos tentado não cair nas representações antagônicas clássicas, a própria empiria oriunda dos depoimentos dos professores sugeriu, em termos de facilidades e desvantagens, aspectos negativos e positivos das alterações que a inserção das TD provocou nos processos de trabalho – por exemplo, o depoimento do professor P002: “*O acesso a trabalhos científicos (ASPECTO POSITIVO)*”. A empiria indica, nesse caso, que o binarismo negativo/positivo da inserção tecnológica no modo de produção é o fenômeno aparente mais captado pelos pesquisados e não pode ser minimizado quando se trata de representações e atribuições de sentidos. Mas, além dessas posições mais tradicionais, algumas outras análises e depoimentos puderam ser agrupados em categorias que expressam as dubiedades e ambiguidades das alterações promovidas pelo uso das TD nos processos de trabalho, o que reforça o caráter da tecnologia como meio. Nas seções a seguir, discutiremos as categorias relacionadas a cada eixo analítico que identificamos.

6.1 QUANDO A INSERÇÃO DAS TD NA PG NÃO ACARRETA ALTERAÇÕES NO TRABALHO

Entre o universo pesquisado, 17 professores explicitaram que não houve alterações em seu trabalho docente em função da inserção e/ou incorporação das TD nas atividades na PG. De acordo com seus depoimentos, podemos categorizar esse grupo em três segmentos distintos. O primeiro segmento corresponde a professores com pouco tempo de atuação no doutorado e que, quando ingressaram na PG, as TD já estavam plenamente incorporadas às atividades. Um segundo segmento, de professores que já trabalhavam com as TD antes mesmo de começarem a atuar na PG. E um terceiro segmento, que afirma que não costuma utilizar as TD no trabalho docente na PG.

O primeiro segmento constitui a maioria dos professores desse grupo: nove docentes responderam que seu ingresso na PG é recente e, portanto, já com uso intenso das TD nos processos de trabalho. Nesse caso, parte dos professores absteve-se de responder à questão pelo fato de não ter vivenciado transformações significativas no trabalho docente a partir da inserção e/ou incorporação das tecnologias. Mesmo assim, desse grupo emergem alguns depoimentos sobre como os professores vão percebendo a presença, aparentemente cada vez mais intensa, das TD no seu trabalho. De um lado, sobressaem-se aspectos positivos desse movimento.

A minha inserção na pós-graduação é recente. Como aluna do programa, peguei o sistema anterior totalmente impresso. Acredito que as TD contribuem bastante nos processos de trabalho. Temos Moodle, diário eletrônico, toda documentação do processo de seleção é on-line, dentre outros. Defesas e qualificações são realizadas por meio digital. Na semana passada, participei de qualificação de doutorado por meio de Skype. (P033).

Para além desses aspectos facilitadores das TD (que, de todo modo, dependem da forma como são utilizados e das finalidades de uso), são relatados aspectos complicadores percebidos pelos docentes que já ingressaram na PG em um período de maior uso das TD. Um desses complicadores diz respeito ao fator tempo e a invasão de tempos e espaços de não trabalho.

Meu trabalho docente na pós-graduação já começou com as Tecnologias Digitais incorporadas nos processos de trabalho.

Percebe-se, no entanto, que o trabalho tem se intensificado cada vez mais com o uso das tecnologias, que acabam tomando todo o tempo disponível, ampliando as horas de trabalho. Por exemplo, estou respondendo essa pesquisa em um sábado. (P025).

Ou ainda:

Iniciei a docência na Universidade e na pós-graduação em tempos de TD, de modo que não posso avaliar grandes transformações. De 2006 para 2015 as mensagens instantâneas pelo smartphone e acesso de alunos, orientandos e o assédio de candidatos via redes sociais é o que mais se intensificou de lá para cá, gerando demandas. (P086).

Um segundo segmento que identificamos nesse grupo é o de professores (quatro no total) que explicitaram não perceber transformações significativas no trabalho docente na PG com a inserção das TD por já trabalharem com essas tecnologias antes de seu ingresso como professores no doutorado. Pelos depoimentos desses professores, depreende-se que em alguns casos as tecnologias são, há muito tempo, seu objeto de estudo tanto na dimensão teórica quanto na dimensão prática (P001 e P166), bem como se percebe que outros professores (P102 e P123) já faziam uso das TD em outros segmentos de sua vida pessoal e profissional pelo fato de terem ingressado no trabalho da PG mais recentemente.

Por fim, um terceiro segmento desse grupo é o de professores que, de acordo com seus depoimentos, não percebem alterações significativas no trabalho docente na PG com a inserção das TD porque, na realidade, não utilizam ou utilizam muito pouco essas tecnologias. Dois professores (P272 e P293) afirmam não ter qualquer relação com as tecnologias, enquanto que uma professora (P215) afirma não perceber alterações pelo fato de utilizar as TD apenas para orientação e conversa com os estudantes. Esse depoimento é interessante, pois remete à ideia de incorporação tecnológica a tal ponto que as tecnologias deixam de ser percebidas, uma vez que o uso das TD para orientação e conversa com os alunos já trata de uma alteração nos processos de trabalho em comparação com outros períodos em que as tecnologias não estavam tão presentes na PG.

Desse conjunto de professores, embora não percebam alterações no trabalho em função da inserção das TD, fica claro que elas existem, mesmo que em pequena escala entre aqueles que afirmam não utilizá-las,

mas, principalmente, entre aqueles que já as utilizavam antes do ingresso na PG e que apenas as incorporaram em novos processos de trabalho. Desse modo, concordamos com Leplat e Cuny (1983) que qualquer nova técnica inserida traz alterações nos processos de trabalho. Portanto, o pressuposto de que a incorporação das TD não promoveu modificações no trabalho docente na PG só pode ser compreendido se considerados dois aspectos.

O primeiro diz respeito ao ritmo incessante de consumo tecnológico que impede que exista um tempo para que nos familiarizemos com determinada tecnologia/processo, imediatamente incorporada para “proporcionar ao usuário uma realização ainda mais eficiente de suas próprias tarefas e funções de rotina” (CRARY, 2014, p. 53). Nesse caso, a aparente mudança por si só é a marca da permanência, em que alterações significativas no modo de trabalhar e produzir muitas vezes são difíceis de serem percebidas, pois são acompanhadas pela reinvenção de diversas técnicas e sistemas de administração e controle dos trabalhadores, no modo de produção vigente. O segundo aspecto, decorrente do (e relacionado ao) primeiro, diz respeito ao apagamento de inovações pela própria inovação constante de processos, conteúdos e dispositivos e a “crescente integração de nosso tempo e de nossa atividade aos parâmetros de intercâmbio eletrônico [que levam ao] encarceramento e [ao] controle implacáveis do tempo e da experiência” (*idem*, p. 49). Em uma sociedade do desempenho, na qual não se conhece o *impossível* (HAN, 2015), a busca incessante pelo novo coletivamente apaga traços do passado e do presente, contribuindo para que alterações no jeito de trabalhar (visando a performance e a maior produção), muitas vezes em ritmo acelerado, sejam vistas como continuidades quase que naturalmente.

6.2 OS ASPECTOS NEGATIVOS DA INSERÇÃO DAS TD: DENÚNCIAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Um dos principais aspectos de mudança promovidos pela inserção das TD na vida social e nos processos de trabalho é, conforme consagrado na literatura, o redimensionamento espaço-tempo. Este também é um aspecto, conforme apresentado no capítulo anterior, que se constitui como consenso entre os participantes de nosso estudo. Nas nuvens de palavras apresentadas no início desse capítulo, ao lado da categoria “trabalho”, o termo “tempo” foi o que mais se destacou no conjunto de depoimentos dos professores. Embora não se trate de um traço essencialmente

negativo, no contexto do trabalho docente na PG o redimensionamento do espaço-tempo potencializado pelas TD é um fator de tensionamento nas condições de trabalho, saúde e qualidade de vida dos docentes, de acordo com o que foi mapeado em nossa empiria a partir dos depoimentos dos docentes. Ainda que a otimização do uso do tempo seja um aspecto positivo destacado por nove professores, no que se refere ao redimensionamento espaço-temporal do trabalho, a maioria das ocorrências indicadas pelos professores está relacionada a aspectos negativos desse processo. Dentre os fatores mais citados pelos professores do que mais se alterou no seu trabalho docente, decorrente da inserção e incorporação das TD, sobressai-se a invasão de tempos e espaços de não trabalho (53 ocorrências) e, mais do que isso, a disponibilidade em tempo integral do professor (14 ocorrências). Relacionados ao tempo, também surgem depoimentos atrelados ao aumento de interrupções constantes do trabalho (via dispositivos digitais) e o aumento de demandas urgentes (seis ocorrências).

A ampliação do número de tarefas (11 ocorrências) e o aumento do volume e da intensidade de trabalho (47 ocorrências) são outros fatores de destaque que puderam ser categorizados a partir dos depoimentos dos professores no questionário de pesquisa. A instauração de um mal-estar docente afetando as condições de saúde dos professores (11 ocorrências) e o controle sobre o trabalho dos docentes (cinco ocorrências) também foram categorizados como aspectos negativos do trabalho docente relacionado à inserção das TD nos processos de trabalho na PG.

Temos claro – e ressaltamos mais uma vez – que entendemos que não são as TD as causadoras, nem dos aspectos negativos, nem dos aspectos positivos do trabalho docente na PG a partir de sua incorporação nas atividades, mas podem potencializar esses aspectos. Por esse motivo, embora alguns depoimentos designem às TD as condições de trabalho mais degradante na PG, procuramos relativizar posições e buscar compreender e explicitar como está sendo feito o uso dessas tecnologias nos processos de trabalho e suas consequências.

6.2.1 Invasão de tempos e espaços de não trabalho: a disponibilidade para o trabalho em tempo integral

Da organização dos depoimentos dos professores da pesquisa, 53 ocorrências foram categorizadas como alusivas à relação entre a inserção

das TD nos processos de trabalho e a invasão, pelo trabalho, de tempos e espaços de não trabalho. Essa invasão não é causada, mas potencializada pelo uso das TD nos contextos de não trabalho. Por sua vez, esse movimento precisa ser localizado em um contexto mais amplo de processo produtivo, em especial quando a lógica do capitalismo acadêmico irrompe na PG. Nesse contexto, o processo de inserção e incorporação de TD nos processos de trabalho que leva a um redimensionamento de tempos e espaços de trabalho se traduz como um aspecto negativo da prática docente na PG, sobretudo pelo prolongamento de tempos (mais-valia absoluta e relativa⁶³ concomitantes) e espaços (permeabilização das fronteiras) de trabalho, como acontece em outros segmentos do mundo do trabalho (BIANCHETTI, 2008).

Sguissardi e Silva Júnior (2009), ao tratarem sobre a intensificação do trabalho de professores universitários, já chamavam a atenção para o fato de que, diferentemente de outras profissões e independentemente do regime de contratação formal, a atividade docente vinha se transformando em uma jornada de três períodos, de seis a sete dias de trabalho por semana, em muitos casos. O acúmulo de atividades e a impossibilidade de ampliação do tempo cronológico (o dia tem apenas 24 horas, independentemente da profissão) estão levando a uma “indissociação do tempo e espaço pessoais e de trabalho – o trabalho que extrapola o campus e invade a vida pessoal e familiar” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR,

⁶³ De acordo com a teoria marxista, “a produção da mais-valia absoluta se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com a apropriação pelo capital desse trabalho excedente. Ela constitui o fundamento do sistema capitalista e o ponto de partida da produção da mais-valia relativa. Esta pressupõe que a jornada de trabalho já esteja dividida em duas partes: trabalho necessário e trabalho excedente. Para prolongar o trabalho excedente, encurta-se o trabalho necessário com métodos que permitem produzir-se em menos tempo o equivalente ao salário. A produção da mais-valia absoluta gira exclusivamente em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona totalmente os processos técnicos de trabalho e as combinações sociais [...]. A produção da mais-valia relativa pressupõe, portanto, um modo de produção especificamente capitalista, que, com seus métodos, meios e condições, surge e se desenvolve, de início, na base da subordinação formal do trabalho ao capital. No curso desse desenvolvimento, essa subordinação formal é substituída pela sujeição real do trabalho ao capital (MARX, 1996, p. 585).

2009, p. 234). Em nossa pesquisa, muitos depoimentos corroboram para evidenciar essa situação degradante de trabalho docente na PG: “*Não tenho mais tempo livre, tempo para lazer, fins de semana, feriados e férias. O tempo para os amigos e familiares desapareceu. Tudo virou trabalho*” (P004). Ou ainda: “*O tempo de trabalho invadiu o meu tempo de lazer*” (P005). “*Não há mais férias ou tempo livre do trabalho*” (P014). Para alguns professores, a principal alteração no trabalho docente em função da inserção das TD é que “*diminuiu o tempo de descanso*” (P041) ou, em outros casos, é “*o fim do descanso*” (P036).

Tal movimento de conjugação espaço-tempo de trabalho e não trabalho, no qual as TD ocupam lugar central, não se trata de uma exclusividade do trabalho docente. Tampouco é uma novidade introduzida pelas TD nos processos de trabalho. Esse movimento pode ser encontrado na tradição marxiana presente nos *Grundrisse* (MARX, 2011) e n’*O Capital* (MARX, 1996), no qual estão evidenciados os aportes para a compreensão do processo de exploração e expropriação dos trabalhadores. Se o trabalhador contemporâneo se vê com cada vez menos tempo livre e se, em alguns casos, o emprego das TD nos processos de trabalho faz com que eles trabalhem mais tempo do que antes, tal constatação apenas reforça a atualidade do pensamento de Marx, que em *O Capital* antecipava que o impulso imanente da produção capitalista é apropriar-se do trabalho durante todas as 24 horas do dia (MARX, 1996). No contexto de nossa investigação, a manifestação dos professores que foram categorizadas como “trabalho em tempo integral” ou “invasão, pelo trabalho, de tempos e espaços de não trabalho” apontam para a expropriação do tempo. Tomando por referência as distinções marxianas entre exploração e expropriação, entendemos que o modelo Capes de avaliação, sob os auspícios da lógica do capital, expropria do professor o seu tempo de não trabalho – elemento que não entraria como mercadoria a ser explorada na relação capitalista, haja vista que o conceito de expropriação supõe “que o trabalhador está desprovido, ou melhor, que o capital lhe expropriou toda e qualquer propriedade” (TUMOLO, 2006, p. 8). Nesse caso, embora muitos professores tenham personificado nas TD as condições para um trabalho mais degradante na PG, é a lógica sob a qual se desenvolve esse trabalho que favorece que “*o trabalho [venha] pelo ar*” (P057), como é possível apreender a partir do seguinte depoimento: “*O trabalho praticamente ocupa todo o tempo disponível. As TD [...] intensificaram o trabalho, aumentaram a produtividade [...]. O problema não está no avanço das tecnologias, mas sim no uso que os centros controladores do trabalho docente fazem delas*” (P051). Tal

depoimento evidencia também a relação das TD com o controle sobre o trabalho do professor pelos órgãos reguladores, questão que retomaremos posteriormente.

Entre os inúmeros depoimentos acerca da extensificação do tempo de trabalho (ou seja, o trabalho estendido a outros tempos e espaços de não trabalho), observa-se, primeiramente, que esse é um fenômeno que ocorre independentemente do contexto de trabalho dos professores que se manifestaram nesse sentido. Fatores como número de orientandos, variedade das atividades listadas, condições de infraestrutura, dependência administrativa ou região geográfica das IES onde atuam, regime de contratação, tempo de atuação no doutorado e outros não podem ser considerados, no contexto de nossa investigação, como determinante isolado dessa extensificação do trabalho. Isso nos permite afirmar que o processo tem ocorrido de modo indiscriminado e sistêmico. A maioria dos depoimentos categorizados nessa dimensão aponta para prejuízos pessoais em detrimento do trabalho, que irrompe via tecnologias digitais e móveis. Dentre os inúmeros depoimentos dos professores, apreendemos que o processo é de constante atividade, invasão de privacidade e diluição de horários e espaços públicos e privados, número ilimitado de horas de trabalho, trabalho em qualquer local e a qualquer tempo, perda de controle sobre o próprio tempo de descanso e inexistência de um ‘horário comercial’. No conjunto, esses depoimentos apontam para a diminuição ou o desaparecimento de finais de semana, férias e momentos de descanso, de lazer ou em família, no mesmo sentido que Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 44-45) denunciam sobre a forma como os professores são compelidos à ideologia do produtivismo acadêmico produzida pelas políticas educacionais e que se constituem como pilar central da cultura universitária contemporânea: “o professor-pesquisador já incorporou de tal forma que, para ele, tornou-se natural não ter tempo para o lazer, para a família, para o legítimo, necessário e humano descanso do final de semana. Seu trabalho converteu-se em sua droga cotidiana, sua paixão”.

Por sua vez, o uso das TD nas condições de trabalho na PG podem estar contribuindo para esse vício em trabalhar, que aparece em alguns depoimentos, em função do chamado tecnoestresse (CARLOTTO, 2010). Trata-se, segundo a autora, de um estado psicológico negativo de exaustão emocional relacionado ao uso (ou ameaça de uso) das TD no ambiente de trabalho, caracterizado pela inabilidade de lidar de forma saudável com as tecnologias e que atinge três de cada 10 trabalhadores. Uma pesquisa publicada por Carlotto et al. (2014) demonstra a relação

entre a ansiedade provocada pelo tecnoestresse e a adição de trabalho, fenômeno caracterizado pelo trabalho excessivo associado com a necessidade de trabalhar constantemente, o que pode desencadear processualmente problemas físicos e psicossomáticos, uma vez que o indivíduo vai perdendo gradativamente o controle emocional em relação às exigências do seu trabalho. Nesse sentido, o fenômeno da adição de trabalho em decorrência do tecnoestresse corrobora com as conclusões de Sguissardi e Silva Júnior (2009) de que a vida pessoal e familiar torna-se refém da prática universitária, o que repercute em alguns dos depoimentos de professores: *“Intensificou-se a não separação de trabalho e família, ou trabalho e lazer (eu já misturava isso, usando o tempo fora da universidade para o trabalho. Agora, muito mais!)”* (P130). *“O tempo pessoal diminuiu e o tempo profissional aumentou”* (P158). *“Avalio que [as TD] cada vez se tornam mais presentes e que isso acaba por não delimitar mais os momentos de lazer e trabalho. Mesmo em férias não há como se desligar das atividades de orientação, por exemplo. Faço correções e interajo com os alunos”* (P167).

No mesmo sentido que Sguissardi e Silva Júnior (2009) avaliam, de que o trabalho para além dos tempos e espaços de trabalho é uma cultura/ideologia incorporada pelos professores, alguns depoimentos apontam na mesma direção e denunciam que o processo é automático. A exigência é velada e a cultura de trabalhar o tempo todo pode ser um processo sem volta, à medida que tal cultura é incorporada pelas novas gerações de professores que ingressam na PG sob a lógica produtivista.

A intensificação do trabalho é visível, e os tempos de trabalho e lazer se misturaram completamente, e creio que de forma irreversível. Assim, trabalho na pós-graduação todos os dias, a todo tempo. Isso não é, em si, um mal. A questão é que o número de tarefas realizadas aumentou muito e a expectativa dos outros – colegas, orientandos, familiares – é que estas sejam executadas imediatamente, o que gera uma grande tensão. Tanto para mim quanto para os outros. (P188).

Para mim, as maiores alterações são no dimensionamento do tempo livre e volume de trabalho. Como o acesso é livre e a todo momento, eu me sinto o tempo todo trabalhando, mesmo em momentos de lazer, uma vez que há uma exigência velada que suas respostas sejam rápidas e contínuas. (P266).

Ainda assim, embora a cultura do produtivismo acadêmico ou do capitalismo acadêmico possa estar sendo instaurada de modo irreversível – e que as TD entrem, nesse contexto, como indutoras ou potencializadoras de mais-trabalho – os *loci* de resistência, tanto na literatura especializada quanto nos depoimentos que recebemos, denunciam as transformações nos processos de trabalho na PG que, do ponto de vista do trabalhador, têm levado à precarização e intensificação do seu trabalho. Acrescenta-se a essa cultura a lógica da competição na universidade (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), própria do modo de produção capitalista, que compele os pesquisadores a buscar financiamento de projetos, que demandam relatórios, pareceres e publicações que, por sua vez, incrementam o círculo vicioso do produtivismo, acentuando as relações de precarização do trabalho docente. Toda essa conjuntura pode ser expressa pelo depoimento de uma das professoras da pesquisa:

Não há mais tempo livre. O tempo é dedicação total, há sempre mais uma convocação de trabalho, pesquisa, informação, pedido de orientação, relatório, não se consegue nunca vencer o que se tem para fazer. PRODUZIMOS PARA QUÊ? Em nada contribuímos para melhorar a escola. Apenas aumentamos a lista das publicações. Aumentamos o controle sobre nosso trabalho. A fiscalização é permanente. Além de produzir temos que buscar o financiamento do nosso trabalho ampliando a mais-valia: vendo todo o meu tempo e não mais as horas estabelecidas no contrato, vendo meu pensamento, minhas verdades, financo o custo do meu trabalho, pois busco fontes de financiamento para comprar tudo o que necessito, pago para produzir – tenho que publicar e hoje passa a ser pago, tenho obrigatoriedade de ser bilíngue (ou trilingue), ou seja, a exploração do trabalho cada vez mais é invasiva. Além de produzir tenho que competir. E volto a perguntar: PARA QUÊ? QUAL A FINALIDADE DESTA PRODUÇÃO ENLOUQUECIDA? Duas avaliações por ano. Veja a lógica: temos mais de 150 programas de pós-graduação, poucos periódicos brasileiros com Qualis A ou B1. Não há espaço para publicar, é uma impossibilidade matemática, 4.500 professores, espaço em periódicos brasileiros qualificados com capacidade de 700 artigos/ano a serem publicados, são sobranes, portanto, 1.550 professores sem espaço para publicar (considerando que cada artigo inclua dois professores). Procure então periódicos estrangeiros, todos em outra língua (portanto, se torne bilíngue) e pague para publicar, ou seja, retire uma quantia do seu salário para revisar a tradução e pagar a taxa de publicação. Resumo:

pague para continuar no trabalho. E PARA QUÊ? QUEM PODERÁ LER? PARA QUE SERVIRÁ SUA PUBLICAÇÃO? As tecnologias estão neste contexto e criaram as condições para essa exploração do trabalho, não criaram a exploração de modo direto, mas repito, criaram as condições para a exploração. Veja esta pesquisa com todos esses dados... redundará em um artigo que será lido por alguns, mas trará alguma contribuição para a melhoria do trabalho docente na pós-graduação? Ficarei torcendo para que possa fazer a denúncia e por isso aceitei usar meu tempo livre (?) para responder a este questionário. (P144).

Nesse contexto, em que a PG e a universidade brasileira operam cada vez mais sob a lógica mercantil e o produtivismo exacerbado acaba balizando o trabalho do professor/pesquisador, o redimensionamento espaço-temporal parece vir ao encontro do que Sennett (2012) chama de “flexitempo”, uma nova estratégia de controle utilizada no mundo empresarial, surgida das necessidades do novo capitalismo, e que só é possível, novamente, pela utilização das TD nos processos de trabalho. Esse redimensionamento do espaço e do tempo de trabalho é denunciado por Bianchetti e Machado (2009, p. 7), quando indicam que “parece tratar-se de uma nova dimensão do tempo (do tempo de trabalho) que ultrapassa a clássica duração da jornada de trabalho” e acaba invadindo a vida privada dos professores/pesquisadores. O prolongamento da jornada de trabalho, nos casos que evidenciamos, não necessariamente ocorre dentro das universidades, uma vez que com o uso das TD o trabalho pode ser transportado para qualquer lugar e estar sempre ao alcance de um “clique” (ou toque, usando uma simbologia mais contemporânea). Nessa direção, as TD passam a ser utilizadas a serviço da exploração dos trabalhadores e, no contexto da PG, como mecanismos de autointensificação do trabalho, cujas condições podem ser sintetizadas neste depoimento sobre o que mais se alterou no trabalho docente:

Ausência de um horário específico para o trabalho. Todos, a todo momento, todos os dias depois do período de trabalho, nos feriados, finais de semana ou férias, encaminham tarefas para serem realizadas, sem qualquer atenção para as necessidades de descanso e lazer. A administração da Universidade, coordenadores, diretores etc. encaminham solicitações de pareceres, tarefas administrativas etc. e mesmo as agências de fomento à pesquisa solicitam pareceres (com prazos) ou solicitam providências em processos em períodos de férias. O uso das redes sociais intensificou o trabalho e todos acreditam

que todos devem estar presentes nestas redes e muitas vezes, o acesso a determinados sites ou agendas só podem ser realizados por meio dessas redes, obrigando os docentes a estarem sempre conectados.

Em minha opinião, o problema, na verdade, não está nas TD, em si, mas na ausência de regulamentação dos processos de trabalho de um lado, na necessidade que se criou de usar as TD como elevação da produtividade, elevando a relação concorrencial entre pesquisadores. Além disso, as redes sociais constituíram-se em perfeitos espaços para a exposição narcisista e egocêntrica de pesquisadores que julgam ser mais produtivos porque estão mais presentes nestas mídias. A produção acadêmica tornou-se mais superficial e aligeirada e mesmo os orientandos buscam nas redes e internet o apoio para suas pesquisas, abrindo mão do bom e velho estudo paciente e conceitual. Em minha opinião, otimização não é sinônimo de qualidade. Estamos diante do império do fugaz, efêmero e sempre substituível campo de um processo de informação que tem substituído os processos de formação. (P289).

Os depoimentos anteriores evidenciam que as controvertidas relações entre produtividade e produtivismo acadêmico, ampliação de tempos e espaços de trabalho na PG e uso das TD nos processos de trabalho formam um quadro complexo, que só agora começa a ganhar forma. Na contracorrente da cultura digital, que tem absorvido cada vez mais as formas de comunicação humana e afetado o modo de viver e produzir em sociedade, os efeitos contraditórios do “atropelamento informacional” têm gerado ponderações, ainda que à margem das discussões predominantes que envolvem a emergência dessa cultura (WOLTON, 2007; POWERS, 2012; CRARY, 2014). Mas, para além da extensificação do trabalho para outros tempos e espaços, em nossa pesquisa evidenciamos também um outro processo, que parece estar se tornando corriqueiro na cultura da PG: *a instalação de uma cultura de total disponibilidade do docente* (P003), em função da comunicação ubíqua (SANTAELLA, 2013) propiciada pelas redes e dispositivos digitais.

Nessa ambiência, às TD são atribuídas um papel paradoxal pela cultura da produtividade e seus envolvidos: ao mesmo tempo em que as tecnologias auxiliam os professores numa série de tarefas, os “*mantêm em contato permanente com o trabalho*” (P016) em função de demandas contínuas e excesso de solicitações, como expressa um professor: “*a qualquer momento posso estar orientando, respondendo questionários*

como esse em pleno sábado, após o sepultamento de um irmão” (P034). No mesmo contexto, as exigências do modo de trabalhar na PG parecem estar condicionando os professores a estarem sempre de prontidão, em posição de alerta, para atender às demandas que chegam nos mais variados horários e a qualquer dia da semana via TD, convertendo essa atividade, em muitos casos, num regime de trabalho 24/7, cujas imposições são colocadas tanto pelo ambiente de trabalho quanto pelo próprio indivíduo, mesmo na ausência de qualquer obrigação (CRARY, 2014). Contudo, os limites de nossa investigação não nos permite evidenciar em detalhes ou processos esse fenômeno no qual o professor se vê obrigado a estar sempre de prontidão, trabalhando mesmo logo após o sepultamento de um ente. As menções de que o “trabalho é realizado o tempo todo” ou de que qualquer momento se converte em momento de trabalho acabam se repetindo nos depoimentos dos professores e podem ser assim sintetizadas: *“O trabalho agora é full time” (P144).* Essa ampliação do trabalho para todo e qualquer espaço e tempo de vida redimensiona o próprio papel do professor, ou como ele representa sua identidade docente nesta ambiência: *“De certa forma, me tornei ‘atemporal’” (P121).* Essa identidade, quase sobrenatural, resume como muitos professores se veem em relação ao seu trabalho na PG frente a *uma ampliação da relação espaço/tempo para uma quantidade muito maior de “trabalho direto”, ou seja, atenção aos alunos e à coordenação (P121)* que, na impossibilidade de ser realizado com superpoderes, acaba sugando todas as energias dos docentes: *“A principal alteração é o trabalho em tempo integral. Durmo pouco e sempre com uso de remédios, vivo cansado, irritado, esgotado, exausto e sempre pressionado por muitos prazos e urgências todos os dias” (P003).* *“Não tenho tempo de fazer nada” (P244).*

Por esses depoimentos fica claro que, pelo menos para uma parte dos professores da PG, não apenas as condições de trabalho são degradantes, mas também as próprias condições de vida, visto que em muitos casos o trabalho é definido como trabalho em tempo integral, levando às últimas consequências o termo “dedicação exclusiva” que caracteriza o regime de contratação da maioria dos professores. No entanto, nesses casos extremos, há uma ausência explícita de menções sobre como as TD entram nessa relação, embora possamos tangenciar como os professores concebem essa relação: *“estar disponível sempre” (P271)* e *“estar ‘ao alcance’ dos alunos (e de todos) a todo momento” (P236)* remetem à ideia de ubiquidade que Santaella (2007; 2013) utiliza para explicar o duplo movimento de ausência-presença que a pessoa pode

realizar simultaneamente em diferentes espaços, por meio da utilização de tecnologias digitais e/ou móveis, de modo cada vez mais contínuo. Dessa maneira, independentemente do lugar físico em que se esteja, a ideia de conectividade/mobilidade com suporte das TD faz com que as pessoas estejam sempre *presentes*, sempre *ao alcance*, seja de outras pessoas, seja do próprio trabalho, acentuando as relações de exploração evidenciadas em alguns depoimentos: “*Ampliou minha carga horária de trabalho sem aumento correspondente do salário. O número de horas trabalhadas é ilimitado, considerando o quanto trabalho em casa, usando meu computador*” (P067). Nesse movimento, a positividade – que normalmente cerca o conceito de ubiquidade – ganha novos contornos, à medida que a aparente engenhosidade se metamorfoseia em expropriação em massa de tempo e práxis (CRARY, 2014) e que “o excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração [...] mais eficiente do que uma exploração pelo outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade” (HAN, 2015, p. 30).

6.2.2 Aumento do volume e intensificação de ritmos de trabalho

O aumento do volume de trabalho sem o proporcional aumento do tempo⁶⁴ disponível para executá-lo leva à intensificação do trabalho docente, questão já discutida em capítulos anteriores. Um processo no qual as TD podem/poderiam ser utilizadas tanto para fazer frente aos desafios colocados pelas condições de trabalho ou, ao contrário, para reforçar as condições de intensificação do trabalho. Em nossa pesquisa, na categorização das respostas dos professores, localizamos 47 ocorrências que relacionam as TD ao aumento do volume e da intensidade de trabalho. Outras 11 ocorrências foram categorizadas relacionando o

⁶⁴ Nas respostas analisadas dos professores, percebe-se também várias menções ao aumento das responsabilidades, seja em termos de número de orientandos, de incorporação de novas atividades ou de aumento da carga horária de trabalho sem que houvesse um respectivo aumento de salário. Esse processo, típico das relações de exploração, é analisado por Sguissardi e Silva Júnior (2009), Lemos (2014) e outros. Não incluímos esses dados em nossas análises em função do escopo da pesquisa e pela impossibilidade, nos limites de nossa pesquisa, de estabelecermos relação entre congelamento salarial e uso das TD no trabalho docente na PG.

uso das TD ao aumento do número de tarefas e, por fim, seis ocorrências que relacionam o uso das TD às interrupções constantes nas atividades e ao aumento das “demandas urgentes”. São esses os elementos que discutiremos neste item.

Como ponto de partida, retomamos o que já discutimos em outros momentos, em especial no Capítulo 1, acerca da ideia de personificação que as tecnologias ocupam em discursos que atribuem à técnica as condições (melhores ou piores) de trabalho e retiram do ser humano a responsabilidade pelas relações de exploração, tal como analisa Vieira Pinto (2005). Em outro sentido, é evidente que as TD – assim como qualquer tecnologia – entram de modo decisivo nas relações de trabalho, incluindo as relações de exploração (CRARY, 2014; BIANCHETTI, 2008), pela via do controle empresarial ou estatal dos processos de trabalho. Assim, embora um viés de nossa pesquisa seja compreender como se constitui o trabalho docente na PG com o uso das TD, as relações desse uso com a intensificação (ou não) do trabalho e suas consequências são estabelecidas pelos próprios professores participantes a partir de suas experiências particulares, cabendo a nós o registro, sistematização e análise dessas relações.

De um modo geral, as menções sobre a intensificação do trabalho como sendo o que mais se alterou no trabalho na PG com a inserção/incorporação das TD muitas vezes não explicitam como os professores concebem essa relação. Tomando por base as análises de Tardif e Lessard (2012), Codo et al. (1999) e Dejours (2012), podemos inferir, até certo ponto, que nesses casos o que mais aflige o trabalhador (a intensificação do trabalho) tenha sido explicitada como principal alteração em seu trabalho, a manifestação primeira sobre o trabalho que realiza, em alguns casos talvez até de forma automática ou espontânea, mas sem a devida correspondência com a inserção das TD neste processo. Foram muitas as respostas no questionário de pesquisa sintetizadas apenas como “intensificação” ou “trabalho intensificado”, o que nos impede de ampliar a análise sobre como a inserção ou incorporação das TD no trabalho docente na PG contribui para a intensificação do trabalho do ponto de vista desses professores. Em outros casos, cujas respostas foram complementadas com exemplos ou informações adicionais, é possível estabelecer as relações das TD com os processos de intensificação do trabalho. Contudo, observa-se pelos depoimentos, que em muitos casos as TD (que não são as causadoras dos processos de intensificação do trabalho) aparecem como acessórias ou de modo tangencial na relação. E que, por isso, em muitos desses casos é possível

questionar que o que mais tenha se alterado no trabalho docente seja a intensificação do trabalho, em relação direta com o uso (ou em função) das TD. Nesse contexto, um dos depoimentos obtidos na pesquisa situa de forma pontual essa posição:

Não podemos confundir intensificação e precarização como resultado de TD. Cairíamos no determinismo tecnológico. [...] Não há espaço para discordamos da presença determinante da TD em nosso trabalho. Ela pode ser mais ou menos determinante, mas é determinante. De meu ponto de vista, são as condições históricas e sociais que produzem essas relações de trabalho, e não a TD. (P057).

Um dos elementos da intensificação do trabalho, segundo os depoimentos, é o acúmulo de funções que antes eram realizadas por técnicos administrativos da universidade, sobretudo nas federais. Nesses contextos, as TD entram na relação de intensificação, haja vista a informatização dos processos acadêmicos e burocráticos, que repercutem de diferentes maneiras entre os docentes. Alguns recortes dos depoimentos da pesquisa ilustram a recorrência desse acúmulo de funções, que não é bem avaliado pelos professores da pesquisa, como o que mais se alterou em seu trabalho na PG em função da inserção das TD:

Assumimos trabalhos burocráticos que antes eram desenvolvidos pelos servidores técnico-administrativos. (P030).

Intensificação do trabalho, e agora faço tarefas burocráticas para as quais antes existiam servidores. (P017).

Excesso de trabalho, diminuição do tempo de lazer, aumento de atividades de gestão e burocráticas que anteriormente eram realizadas por funcionários. (P047).

Intenso aumento de tarefas. (P012).

Demandas burocráticas que antes eram realizadas por servidores técnico-administrativos (exemplos: marcação de defesas de mestrado e doutorado; processos de afastamento para congressos e bancas) são agora realizados pelos professores. (P078).

Passei a desenvolver atividades que antes eram de responsabilidade de funcionários técnico-administrativos. (P090).

Passamos a realizar atividades burocráticas que os secretários realizavam anteriormente. Mesma evolução para formatação e editoração de textos; o professor se envolve em atividades que são mais acessíveis com as TD, mas que antes não faziam parte de seu trabalho. Existe uma necessidade doentia de se manter informado que acarreta enorme perda de tempo. (P164).

Essa substituição de profissionais técnico-administrativos por professores para a realização de atividades burocráticas não é uma novidade. Sguissardi e Silva Júnior (2009) haviam identificado o processo de incorporação de funções burocráticas e administrativas pelos professores, levando a uma situação de intensificação e precarização do trabalho. E, segundo os autores, um dos aspectos mais controversos desse processo era a expansão e cada vez maior interferência das TD na rotina docente: ao mesmo tempo em que o computador e a internet se convertiam em ferramenta básica de trabalho – a pesquisa dos autores foi concluída em 2008 e desde então o processo de informatização se intensificou ainda mais –, sem a qual era impossível realizar diversas atividades, a informatização de processos administrativos justificava a não contratação e/ou a substituição do pessoal de apoio nas universidades. Se existe uma lição de economia que a lógica gerencial tratou de transpor para as práticas universitárias foi a de que a informatização de processos, a médio e longo prazo, é mais barata do que manter pessoal de apoio trabalhando. Não se trata apenas do tempo da economia determinando o tempo da universidade, mas da própria lógica empresarial (WATERS, 2006), determinando as condições nas quais se constitui a prática universitária, incluindo as relações de precarização e exploração do trabalho. Nesse contexto, o preço a médio e longo prazo do processo de informatização das rotinas burocráticas foi e continua sendo pago pelos docentes, uma vez que o processo foi informatizado, e não automatizado, ou seja, necessita de alguém que preencha formulários eletrônicos e sistemas informatizados sem que isso gere um custo adicional aos órgãos da administração central.

A esse respeito, o mesmo tipo de situação que Sguissardi e Silva Júnior (2009) encontraram em sua pesquisa ecoa em períodos atuais, como alteração no trabalho docente desencadeado pela inserção das TD, o que se traduz como fator de tensionamento: *“A facilidade de trabalhar a qualquer tempo e em qualquer lugar faz com que trabalheemos mais. A burocracia universitária passou a ser regida por processos TD e perdemos muito tempo para aprender a usá-los. Os departamentos diminuiram o número de colegas [técnicos] administrativos e, portanto, somos nós quem gerenciamos toda a vida acadêmica e funcional”* (P029). Ainda assim, em alguns casos a informatização dos processos burocráticos não apenas transfere para o professor uma parte do trabalho de outrem, como também faz com que esse trabalho venha em dobro: *“[existe] maior volume de trabalho e trabalho replicado, pois coexiste a velha via ‘burocrática’ do papel e a forma eletrônica”* (P264).

Toda essa conjuntura contribui para que muitos professores visualizem as alterações no seu trabalho na PG com a inserção das TD a partir das demandas e volume de trabalho que ora se acumulam, ora necessitam de respostas urgentes. Nesses termos, para alguns professores, o que mais se alterou foram *“as demandas entre os colegas de trabalho. O volume de trabalho de todos faz com que demandas acumulem e todas tenham de ser respondidas muito rapidamente”* (P187). Ou ainda, a *“sobrecarga de demandas da Universidade, agências, alunos”* (P205), o que leva ao *“aumento de trabalho com grande intensidade”* (P110). Nesse contexto, se as TD carregam as potencialidades para auxiliar no enfrentamento das demandas, na lógica do capitalismo acadêmico elas acabam sendo utilizadas, ao contrário, para intensificar a demanda, como se pode observar neste depoimento: *“A demanda elevou enormemente, seja das agências de fomento, dos colegas, das chefias/coordenações, dos discentes. É fácil demandar, para tal, basta enviar uma mensagem”* (P225). Do mesmo modo, estar mais acessível via tecnologias digitais e móveis e, ao mesmo tempo, dispor de acesso sobre eventos acadêmico-científicos gera, em contrapartida, um maior *“volume de atividades, volume de demandas por orientação, acesso irrestrito a possibilidades de produção para eventos que exigem acompanhamento e orientação”* (P190).

As práticas comunicacionais sob o signo da cultura digital também aparecem no depoimento dos professores pesquisados como elementos do trabalho docente que passaram por alterações em função da inserção de TD. Entre elas, a aceleração do tempo, própria do modo de vida contemporâneo (CRARY, 2014; HAN, 2015) que encontra nas TD o eco para tornar o ritmo de vida ainda mais intenso e, muitas vezes, caótico (POWERS, 2012). Nesse contexto, *“a multiplicação e intensificação de pedidos ‘urgentes’ e ‘emergenciais’ para realizar atividades que antes exigiriam a marcação de encontros ou reuniões específicas para solicitar as ações”* (P059) passam a fazer parte da rotina do trabalho docente na PG. No mesmo sentido, as solicitações que chegam via TD e que criam uma *“exigência de resposta imediata geram desconforto e tensão”* (P171), pois em muitos casos levam a uma interrupção de outra atividades que já estava sendo desenvolvida naquele momento. Dessa forma, um aspecto alterado no trabalho docente na PG é *“o sentido de urgência urgentíssima nas mais diversas solicitações, como se o acesso à informação pudesse ser identificado ao trabalho com ela [em um contexto em que] as TD têm servido ao produtivismo cada vez mais arraigado”* (P231). Desse movimento resulta, segundo um professor, que *“a*

exigência de respostas imediatas a diversas demandas tem por vezes impedido um amadurecimento da atividade intelectual – mais vale aparecer e ser notado pela frequência em que o nome circula do que realizar um trabalho mais refinado” (P270), fazendo lembrar o performancionismo, o “publique, apareça ou pereça” (ZUIN; BIANCHETTI, 2015). Em uma área em que, pela lógica do modelo de financiamento e avaliação dos órgãos reguladores, a atividade intelectual passou a incorrer em competitividade e individualidade dos professores (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), não surpreende que as TD sejam incorporadas como meio para garantir a manutenção do narcisismo intelectual, paradoxalmente acirrando a intensificação do trabalho e acelerando o ritmo das atividades até o limite que Dejours (2012) chamou de “loucura do trabalho”, transformando o trabalho intenso em uma espécie de vício, que acarreta os adoecimentos psíquicos da sociedade do desempenho (HAN, 2015).

Nessa ambiência, o vício pelo trabalho encontra confluência no vício digital – a necessidade de estar conectado que gera uma dependência tecnológica, fenômeno psicopatológico que apenas mais recentemente passou a ser alvo de investigação e análise de especialistas, como é o caso do já citado tecnoestresse. Conjugados, ambos os vícios podem ser localizados nos depoimentos dos professores pesquisados, como o que segue:

[o que mais se alterou no trabalho docente com a inserção das TD foi] a intensificação do trabalho que altera a concepção de tempo e espaço. Condiciona a gente de tal modo, que não consigo deixar de abrir e-mails antes de dormir; parece que fico “devendo” aos que me acionam. Dilui-se a relação tempo de trabalho e tempo privado... continuamos trabalhando sempre. Examinar teses e dissertações pressupõe um tempo não contabilizado na carga de trabalho semanal; se faz em casa, nos domingos e feriados, nas madrugadas, porque temos o recurso da internet! [A inserção das TD no trabalho docente na PG implica] realizar mais atividades; criar dependência e provocar dependências em relação às demandas das atividades profissionais. (P053).

Além disso, a indução à incorporação das TD no trabalho, seja para gerir os processos burocráticos informatizados, seja para fazer frente à intensificação do trabalho na PG e o atendimento às “urgências urgentíssimas”, demanda não apenas um tempo adicional de familiarização ao uso, como gera também desgastes emocionais,

convertendo o processo de intensificação em um círculo vicioso e trazendo consequências para a saúde – física e emocional – dos docentes.

Não há dúvidas de que a principal alteração foi a intensificação das atividades e a ampliação do tempo de trabalho. E no meu caso específico, agrega-se o fato de o próprio processo de incorporação (necessário/obrigatório) das TD causar um stress adicional, trazendo implicações, redundantemente falando, na intensificação e exigindo mais tempo para a realização do trabalho na pós-graduação. (P127).

Nesse sentido, além da exploração, da intensificação do trabalho e da expropriação do tempo livre do professor, a lógica do modo de trabalhar e produzir da PG remete a uma condição de mal-estar docente, gerando sofrimento psíquico (LEMOS, 2014) e adoecimento físico.

6.2.3 Controle sobre o professor, mal-estar e adoecimento

O controle sobre a atividade docente emergiu da empiria da pesquisa como fator de tensionamento e aspecto negativo da inserção das TD nos processos de trabalho na PG. Alguns depoimentos ajudam a situar a questão sobre o que mais se alterou no trabalho docente a partir da inserção das TD: “*O controle da atividade docente e o desenvolvimento de posturas autoritárias por parte dos gestores. O uso abusivo de avaliações quantitativas (ex.: planilhas)*” (P024). Ou ainda: “*Os controles das instituições (IFE e institutos de pesquisa) sobre mim e meus passos no trabalho, em tempo real*” (P097).

A questão do controle sobre o trabalho docente é complexa e está relacionada à própria questão do controle do trabalho, de modo mais geral, assim como as formas de controle mais amplas presentes nas sociedades – tema que repercute de diferentes formas nas Ciências Sociais e Humanas (BAUMAN, 1999; FOUCAULT, 1999; MARCUSE, 1973; DEJOURS, 2012; SENNETT, 2012; CRARY, 2014), entre outras. Depreende-se, da literatura sobre o tema, que as mudanças no sistema produtivo, desde o modelo *fordista*, acarretou diferentes estratégias e formas de controle sobre o trabalho e sobre o trabalhador, combinando diferentes técnicas e tecnologias gerenciais. Formas mais tradicionais de controle disciplinar de corpos, dos quais nos fala Foucault (1999), coexistem com formas menos visíveis e mais coercitivas de controle, como, por exemplo, aquelas incorporadas por quem é o próprio

controlado, tornando indistinguível quem é agressor ou vítima (HAN, 2015); ou ainda, as práticas de controle mascaradas sob uma falsa ideia de liberdade que vêm com a noção de flexibilidade da qual Sennett (2012) nos fala: trabalhar em flexitempo, em casa, pode parecer uma recompensa ao trabalhador, mas na prática trata-se apenas da troca de uma forma de submissão (face a face) por outra (eletrônica). No mesmo sentido, Crary (2014, p. 55) localiza, no início da década de 1990, com o advento da comercialização do computador, a emergência de uma sociedade de controle na qual “há uma uniformidade imposta e inescapável no nosso trabalho compulsório de autoadministração”. Para o autor, “a ilusão de escolha e autonomia é um dos pilares do sistema global de autorregulação”.

No caso do trabalho docente, o sequestro da subjetividade (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009) e o sistema de regulação, gestão e avaliação da PG impingido pela Capes (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009) constituem-se como sedutoras formas de controle do trabalho docente pelo próprio docente, pois amarram de modo indissociável a produção acadêmica, avaliação dos pesquisadores e financiamento dos projetos de pesquisa. Um dos mecanismos de controle, além do próprio produtivismo quantitativo e da “corrida pelo Lattes”, são os dados e formulários eletrônicos preenchidos e submetidos em inúmeras plataformas digitais dos órgãos reguladores externos à universidade (MANCIBO, 2009). Agregado a isso, “a quantidade de formulários a serem preenchidos para a obtenção de recursos e prestação de contas, dentro de prazos exíguos, constitui uma dimensão que emerge com o papel de professor ‘captador interno de recursos’” (LEMONS, 2014, p. 98), processo no qual o pesquisador autointensifica seu trabalho e submete-se a formas de controle de agências externas em troca de financiamento que lhe possibilite melhores condições de realização de pesquisas.

Assim, encontramos depoimentos em nossa pesquisa de que “*as TD proporcionaram um supercontrole do trabalho docente e de pesquisa, intensificaram o trabalho, aumentaram a produtividade e seu intenso uso obrigatório tem contribuído para o aparecimento de doenças e precarizado a saúde do trabalhador intelectual*” (P051). Tal depoimento encontra eco nas palavras de Lemos (2014, p. 101), ao tratar de uma das dimensões da precarização do trabalho docente a partir do “super controle institucional sobre o cotidiano do professor e sobre o padrão de qualidade do seu trabalho, que representa uma importante fonte de tensão e estresse, mas que, em geral, passam despercebidos”.

Por sua vez, em conjunto com a captura do tempo livre, com a sobrecarga de trabalho, com o sequestro da subjetividade e com o acúmulo de tarefas, em alguns casos as condições de trabalho levam a uma condição de mal-estar e adoecimento docente que, nos depoimentos, se manifesta de diferentes maneiras. “*A vida docente anda insuportável. Tenho enfrentado problemas de saúde com frequência. E, ao mesmo tempo, não consigo diminuir a carga imensa de trabalho, que aumenta todo dia. Vivo em completo estado de desespero e penso que seria melhor abandonar a pós-graduação*” (P004). Outra professora relata assim a sua experiência pessoal:

Não tenho descanso completo há dez anos, mesmo hospitalizada na UTI em período não letivo trabalhei e fui requisitada por alunos e orientandos. No verão de 2015, por recomendação médica, tentei tirar férias de verdade para tratar de problemas de saúde com tratamentos eletivos. Não atender as súplicas de uma orientanda que veio com trabalho atrasado em relação ao prazo acordado para antes deste período implicou não revisar a versão final de sua dissertação e não preparar a aluna para defesa e isso acarretou sua reprovação em banca final, o que foi péssimo para mim, visto o julgamento dos colegas sobre o meu trabalho. (P086).

Esse depoimento expressa, ao mesmo tempo, as condições degradantes de trabalho, em que o professor tenta tirar férias – por recomendação médica – e nem assim isso se torna possível na realidade da PG, resultando na retroalimentação do adoecimento psíquico, haja vista que as consequências da reprovação de um orientando resultam em julgamentos de colegas e afeta a autoimagem do trabalhador, podendo trazer ainda mais adoecimento. Nesse sentido, as palavras de uma professora pesquisada sintetiza o alerta sobre a atividade docente na PG em tempos de maximização de desempenho: “*Excesso de trabalho e alta competitividade tendem a diminuir a autoestima profissional. É necessário estar atento para não se deixar abater pelo estresse*” (P176).

Embora não se possa buscar nas tecnologias em si as razões para as condições de adoecimento das pessoas, o depoimento a seguir expressa que os processos comunicacionais ubíquos e intensos do nosso tempo têm gerado a necessidade de estratégias novas de convivência digital. Reportando-se às alterações no trabalho docente a partir da incorporação das TD, uma das professoras pesquisadas cita a intensificação de contatos via dispositivos móveis e redes sociais, seja de professores, alunos e orientandos ou mesmo candidatos a orientandos, que têm gerado

demandas a mais de trabalho, pois exige respostas. “*Sei de professores que não respondem, mas vejo a difamação que isso gera na comunidade, especialmente entre os alunos, pois queixas chegam constantemente aos professores e gestores*” (P086). Dessa forma, no âmbito da PG, uma das faces do mal-estar instaurado na atividade docente reside nos limites das possibilidades de escolha (e suas consequências) em atender todas as demandas que chegam via dispositivos digitais e móveis. Mais do que uma forma de conduta no âmbito da cultura digital, trata-se de uma questão de reputação – quiçá de sobrevivência – na própria comunidade acadêmica.

Por sua vez, o uso crescente das TD leva à captura da saúde e da própria autonomia do professor. Utilizar as TD em horários de não trabalho pode resultar em “*stress com a quantidade de demandas de trabalho em horários absurdos (madrugada, final de semana, feriado, férias, convalescência, entre outros)*” (P171), o que coincide com a ansiedade típica da sociedade do desempenho/cansaço (HAN, 2015), segundo o qual as doenças contemporâneas [como a depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), transtorno de personalidade limítrofe ou síndrome de Burnout] são patologias sistêmicas causadas pelo excesso e pelo ritmo de vida deste século, tanto os ritmos de trabalho quanto à superexposição às tecnologias digitais e móveis e ao excesso de estímulos externos. A essa lista, podemos acrescentar o tecnoestresse, que tem como fator de risco as altas demandas de trabalho com o uso das TD e a falta de recursos sociais e tecnológicos para lidar com elas e se manifesta de diferentes maneiras nas dimensões afetiva (ansiedade *versus* fadiga), atitudinal (atitude de descrença frente às tecnologias) e cognitiva (crenças de ineficácia no uso de tecnologias) (CARLOTTO, 2010), que, entre outros, pode resultar no sentimento de perda de autonomia – elemento que Lemos (2014) analisa como condição de adoecimento psíquico entre professores. A manifestação de um dos professores aponta nesse sentido, com relação à inserção das TD no seu trabalho: “*Perdi a autonomia. Tenho sempre um técnico para utilizar a TD. Tenho restrições para o uso de TD por questões de saúde visual*” (P191).

Mas não são apenas esses elementos que afetam a saúde dos professores da PG, nos casos que analisamos: o uso mais intenso das TD, porta de entrada para demandas relacionadas ao trabalho, subtrai o tempo do ócio, imprescindível para qualquer processo criativo, incluindo o trabalho intelectual: “*Meu tempo de ócio diminuiu. Sinto-me uma máquina*” (P133). Esse depoimento reporta ao que Marx (1996) já

anunciava: sem tempo livre, o homem seria rebaixado à categoria de uma simples máquina, fisicamente destruída e espiritualmente animalizada. E, para Marx – compreendendo o fenômeno não da perspectiva de um julgamento moral, mas, sim, de que se trata de uma condição da lógica imanente do capital –, a história demonstra que a lógica capitalista visa incessantemente conduzir a classe trabalhadora a esse nível extremo de degradação. No mesmo sentido, o trabalhador contemporâneo, em ritmo de vida e trabalho intensos e às voltas com o excesso de estímulos oriundos da cultura digital, se vê em meio a um estado de hiperatenção, a atenção dispersa que não tolera o ócio. Nesse caso, concordamos com o alerta que Han (2015, p. 37) faz, resgatando o pensamento de Nietzsche: “a vida humana finda numa hiperatividade mortal se dela for expulso todo elemento contemplativo”. Mais do que vivermos em uma sociedade cansada e doente, “por falta de repouso, nossa civilização caminha para uma nova barbárie”.

6.3 AS TD COMO ALIADAS: AS MELHORIAS NO TRABALHO DOCENTE NA ESTEIRA DA DIGITALIZAÇÃO

Em outros capítulos já expressamos, acerca da revisão de literatura sobre o tema, que a inserção das TD na Educação é constantemente acompanhada dos discursos sobre suas potencialidades para a melhoria dos processos ensino-aprendizagem. Problematicamos, também, que majoritariamente as produções que localizamos abordam o tema a partir de experiências e da perspectiva dos processos e, em alguns casos, dos alunos, mas não necessariamente da perspectiva do trabalho docente. Em nossa pesquisa, ao sistematizar os dados sobre a inserção das TD nos processos de trabalho, identificamos que muitos professores avaliam positivamente as alterações em seu trabalho docente na PG. Dentre as principais ocorrências, destacam-se as facilidades de comunicação com colegas e alunos (51 ocorrências), a maior facilidade de acesso à informação, aos pesquisadores e à produção acadêmica (43 ocorrências), a produção e a organização de aulas, pesquisas e escritos (22 ocorrências). Além disso, registramos nove ocorrências relacionadas à otimização do tempo que as TD permitem e outras sete ocorrências no tocante às melhorias da organização de processos burocráticos e administrativos – itens que também apareceram como aspectos negativos, conforme discutido na seção anterior. Entretanto, aspectos como colaboração,

participação, compartilhamento e novas formas de aprendizagem, comuns na revisão de literatura quando se trata de aspectos positivos da inserção das TD nos processos educacionais, não apareceram de modo significativo nesse momento da pesquisa. Analisaremos nos itens a seguir os principais aspectos de alteração positiva que a inserção das TD provocou no trabalho docente na PG.

6.3.1 Facilidades na comunicação com colegas e alunos

As melhorias nos processos comunicacionais são, sem dúvida, uma das principais vantagens das TD, que se originaram justamente das então chamadas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Essa é, em qualquer atividade, a vantagem mais aparente que as TD proporcionam. A comunicação ubíqua, da qual nos fala Santaella (2013), se por um lado pode acabar com a privacidade ou nos colocar em contato com desconhecidos à velocidade de um clique – ou de um toque – também facilita uma *“maior interlocução entre os membros do grupo de pesquisa e/ou orientando, independentemente da distância/localidade”* (P018) ou o *“contato com as pessoas de diferentes cidades”* (P026). Em sentido semelhante, o estabelecimento e a velocidade de contato com pesquisadores de outros países também aparecem, em muitos casos, como alterações positivas no trabalho docente na PG – contatos que, sem as TD, eram praticamente impossíveis ou, em muitos casos, morosos e inviáveis. *“Vale a máxima de ter o mundo em minhas mãos”* (P117), reporta-se um dos pesquisados a esse respeito. Nesse sentido, na esteira de possibilitar uma interlocução maior com pesquisadores (e suas pesquisas) de outros países, as TD também parecem entrar como fator decisivo na cultura do processo de internacionalização da PG. Contudo, a empiria não nos permite afirmar que redes e parcerias de professores e pesquisadores, em nível nacional ou internacional, tenham se fortalecido com a inserção das TD nos processos comunicacionais, ou que essa tenha sido uma alteração no trabalho docente na PG.

Os relatos acerca das facilidades de comunicação se proliferam, de modo que podemos inferir que, positivamente, esse tenha sido talvez o aspecto mais aparente de alteração no trabalho docente na PG com a inserção das TD. Se considerarmos os relatos de como era feita a comunicação em tempos *“pré-digitais”*, como os apresentados por Chassot (2006), entre professores/orientadores e alunos/orientandos, a

análise de alguns depoimentos que emergem da empiria indica que o uso das TD propiciaram ganhos qualitativos e quantitativos nos aspectos comunicacionais: *“Posso ter mais e melhor comunicação com colegas e orientandos que estão à distância. No tempo em que tínhamos apenas correios e telefone, nosso mundo do trabalho era muito mais restrito”* (P052). Sobre esse aspecto, os ganhos dizem respeito tanto a maiores e melhores contatos dos professores com os alunos quanto por possibilitar contornar obstáculos geográficos e de distância física entre eles, conforme os depoimentos: *“Contato facilitado com orientandos e alunos quando a distância cria empecilhos”* (P122). *“A facilidade de acesso aos orientandos, independentemente de encontros presenciais”* (P131). *“Maior e melhor contato com as orientandas”* (P080). *“Consigo um diálogo e uma troca maior com os orientandos”* (P083). *“Comunicação mais frequente com os orientandos via e-mail”* (P246).

Esse conjunto de depoimentos, por sua vez, embora não explicita, permite inferir que as alterações nos processos comunicacionais provocaram também alterações nos processos de ensino e orientação, embora em alguns casos essas alterações não sejam facilmente percebidas pelos próprios professores, de tão naturalizado o processo: *“Não percebi alterações significativas, uma vez que utilizo as TD para orientação e conversas com estudantes”* (P215). Entretanto, *“novas formas de comunicação com estudantes”* (P192) com a incorporação das TD no processo promoveram, em muitos casos, alterações no jeito de atuar do professor de PG, no ensino e na orientação, conforme pode ser evidenciado em outros depoimentos: *“[o que mais se alterou foi a] orientação de alunos à distância (por e-mail) e envio de material didático para os alunos”* (P043). Outra professora complementa que a inserção das TD propiciou *“contato imediato com alunos, acesso e envio de documentação”* (P010), ou ainda, *“facilidade de contato com orientandos e de correção de suas teses e dissertações”* (P035). A incorporação de outras ferramentas tecnológicas e comunicacionais no ensino e na orientação também resulta na percepção de vantagens e melhorias nos processos de trabalho, conforme ilustra esse depoimento: *“[o que mais se alterou no trabalho em função da incorporação das TD foi] a facilidade de comunicação com os alunos com uso da ferramenta Moodle; a disponibilização de textos pelo Moodle, sem necessidade de uso de ‘xerox’; e a possibilidade de orientação por meio do Skype”* (P066).

Esse conjunto de depoimentos remete ao que Sguissardi e Silva Júnior (2009) identificaram em sua pesquisa, sobre a exigência, beirando o pré-requisito, do candidato a orientando dispor de computador e acesso

à internet para ingressar na PG. Essa pode ser uma exigência maior ainda nos casos em que o orientando não reside próximo à universidade. Nos limites de nossa investigação, não podemos inferir até que ponto isso se constitui ou não como aspecto negativo, haja vista o crescimento e expansão – embora controverso⁶⁵ – da internet no Brasil nos últimos anos; e também por não conhecermos a pré-disposição dos professores de PG para adotar métodos mais analógicos de orientação, em caso de aceite de orientandos desprovidos de acesso a tecnologias digitais. Por sua vez, depreende-se ainda de alguns depoimentos que muitas das alterações promovidas pelos professores no seu modo de trabalhar, em função da incorporação das TD, nem foram sentidas no decorrer do processo, e que somente em momentos em que os professores param para refletir sobre isso é que as alterações vêm à tona – o que supõe, nesses casos, que o processo de incorporação das TD tenha sido gradual e com menos tensionamentos do que em outros casos.

Finalmente, no que se refere a aspectos comunicacionais, os ganhos identificados pelos professores pela inserção das TD em seus processos de trabalho dizem respeito, na maioria dos casos, à agilidade da troca de informações e à velocidade na comunicação, tanto para “*agilizar processos variados de formação, mobilização política e institucional*” (P262) quanto na comunicação com diferentes setores da universidade. Em uma época em que, conforme discutimos em outros capítulos, a aceleração dos ritmos de vida e trabalho se consolidam como característica controversa do tempo presente, incorporar mecanismos e

⁶⁵ Embora os dados estatísticos sejam datados e, portanto, sujeitos a se tornarem obsoletos rapidamente, de acordo com o estudo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, 49,4% da população brasileira dispõe de acesso à internet. O número de computadores nas residências brasileiras era, em 2015, de 48,5%, ao passo em que aumentou o número de usuários de internet via dispositivos móveis. O crescimento da internet no Brasil ocorre de acordo com a desigualdade das classes econômicas (33,8% entre as classes econômicas com renda familiar *per capita* de meio salário mínimo e 90% entre as famílias com renda *per capita* de 10 salários mínimos) e de acordo com a região geográfica, tornando o país extremamente desigual em termos de acesso. Santaella (2013) reconhece o avanço dos números, mas pondera a euforia que os envolve, não apenas por considerar como *balela* os discursos sobre inclusão, mas pela defasagem educacional (metade dos usuários de internet são considerados analfabetos funcionais) que se consubstancia, segundo a autora, como dados invisíveis da internet no país.

estratégias que *aligeirem* processos e, portanto, economizem tempo, é não apenas uma busca coerente com a submissão ao modo de viver e produzir contemporâneo: é talvez uma estratégia de enfrentamento da intensificação do trabalho na PG e da própria sobrevivência no sistema.

6.3.2 Acesso à informação, pesquisas e produção científica em geral

O binômio comunicação/informação aparece de modo praticamente indissociável quando se fala em tecnologias digitais. Em nossa pesquisa, os professores que sinalizaram vantagens no quesito “comunicação”, na inserção das TD nos processos de trabalho na PG, coincidem quase que na totalidade com os professores que sinalizaram como aspecto positivo vantagens e melhorias no acesso à informação. Nesse sentido, as alterações na prática docente devem-se, principalmente, às possibilidades de acesso a produções científicas recentes e a pesquisas em bases de dados – o que impacta tanto no ensino e na orientação quanto na pesquisa e na produção acadêmica.

Com o processo de digitalização e consequente ampliação das possibilidades de fontes (de pesquisa e de aula), houve uma diminuição considerável na defasagem de tempo entre a conclusão de uma pesquisa e a disponibilidade de acesso aos seus resultados, diferentemente do período em que o processo era predominantemente impresso. Em alguns casos, é possível acompanhar inclusive o andamento de uma investigação acadêmica, tornando mais atualizadas as fontes e evitando que o estado da arte sobre determinado tema já nasça obsoleto, sobretudo quando são incluídas fontes internacionais. Alguns depoimentos ilustram essa dinâmica que se desenvolveu na esteira da inserção das TD na PG e o que ela possibilitou.

Acesso à literatura nacional e internacional sobre temas de investigação. Coleta de informações atualizadas sobre pesquisas realizadas ou em andamento. Contato com acervos bibliográficos nacionais e internacionais e possibilidade de permutas de informações e dados. (P242).

Acesso ao material de pesquisa e das diferentes áreas de conhecimento necessárias ao trabalho acadêmico. (P156).

Acesso quase imediato a pesquisadores e pesquisas. (P046).

Acesso a sites de pesquisa, divulgação da produção acadêmica e aligeiramento de contatos e informações. (P064).

Buscas bibliográficas se tornaram mais fáceis e mais bem-feitas. O contato com pesquisadores estrangeiros se ampliou e se tornou mais profícuo do ponto de vista intelectual. (P065).

A comunicação com outros pesquisadores e o acesso ao conhecimento produzido sobre determinado assunto. (P076).

Facilidade de levantamento de pesquisas nas bases de dados. (P043).

Acesso aos bancos de dados da produção teórica. (P189).

Esse conjunto de depoimentos pode parecer que trata de questões banais no tempo presente. Entretanto, os exemplos ilustrados nos recortes acima se constituem como profundas alterações para quem vivenciou o trabalho na PG em momentos pré-digitais que, afinal, se localizam há pouco mais de uma década. Alves-Mazzoti (2006), Trein e Ciavatta (2003), Chassot (2006), além de outros relatos pessoais, dão conta das estratégias para acesso aos materiais impressos naqueles períodos. Além da defasagem de três a cinco anos entre a conclusão de uma pesquisa e a publicação de um livro sobre ela, o acesso a teses, dissertações e artigos científicos de periódicos impressos era restrito, pois dependia de deslocamentos e/ou custos de reprodução. Nesse sentido, pesquisas bibliográficas e documentais, mais do que atualmente, precisavam prever a possibilidade de não se ter acesso à fonte, principalmente documentos históricos que às vezes não podiam ser removidos do local onde estavam arquivados, o que, em alguns casos, inviabilizava a pesquisa. Por sua vez, o maior acesso às produções acadêmicas não se deve apenas ao processo de digitalização de fontes, mas ao crescimento de publicações na esteira da expansão da PG e, conseqüentemente, de periódicos; bem como ao ritmo de produtividade/produktivismo que tensiona os pesquisadores a publicarem mais em menos tempo – temas já discutidos em capítulos anteriores.

Para além dessas questões, o acesso à informação em formato digital propicia também o armazenamento desses dados, o que possibilita, em alguns casos, “*a constituição de biblioteca digital no computador [do professor]*” (P015) e a “*acessibilidade e portabilidade de informações*” (P113). No mesmo sentido, não apenas a ampliação em termos de quantidade, mas também de qualidade das fontes é um aspecto que aparece nos depoimentos, como os ilustrados a seguir: “*A qualidade das fontes de pesquisa, sobretudo o que concerne ao mundo das imagens (fotografias, artes plásticas, cinema). Com o acesso a sites específicos e qualificados, a qualidade das fontes também se altera positivamente. O*

mesmo pode ser dito em relação ao acesso de textos (revistas, artigos online etc.) em diferentes línguas” (P162). Isso promove uma “maior qualificação com acesso a fontes e facilidade de comunicação em todos os níveis” (P239).

No conjunto, esses relatos evidenciam o papel central da informação para o trabalho docente e como este foi beneficiado com o processo de digitalização, que não apenas contribui para que os professores se mantenham atualizados em relação ao avanço do conhecimento científico como também, e principalmente, torna possível o acesso a determinados tipos de fontes que em outros tempos seria moroso ou até mesmo impossível.

6.3.3 Produção e organização de materiais de ensino, orientação e pesquisa

Arelada às alterações que a inserção das TD provocaram no trabalho docente na PG no tocante ao acesso à informação, da empiria de nossa pesquisa surgiram manifestações a respeito das alterações provocadas no jeito de selecionar e organizar materiais para aulas e orientações e mesmo para a organização de pesquisas, de acordo com o nível de domínio dessas tecnologias. Isso significa dizer que, em cada caso, os professores que se manifestaram a esse respeito utilizam, do seu jeito, as TD – o que repercute em alterações diferentes no seu trabalho docente (e na própria relação com as tecnologias), conforme seus relatos:

Deixei o uso da escrita manual. Minha capacidade de retenção da leitura de texto impresso e do texto digital acabou do mesmo nível. A convocação para parecerista de revistas, para participar de entrevistas aumentou enormemente. As garimpagens das leituras ficaram extremamente interessantes com o uso dos localizadores. Nunca foi tão promissor cruzar informações, lidar com temas fragmentados, com o intuito de produzir textos com pretensões criativas. (P007).

Produção de textos (o processo datilográfico era insano), automatização parcial de análise de textos, produção de apresentações, otimização do processo de revisão dos manuscritos dos orientandos, verificação de plágios, otimização das tarefas rotineiras ou burocráticas, modificação no modo de conceber as pesquisas, particularmente as que requerem questionários (antes eram em papel, agora são digitais), aperfeiçoamento dos procedimentos de obtenção de informações

numéricas (como as estatísticas) permitindo revisão acurada. (P015).

Possibilidade de envio de comentários sobre capítulos de teses e dissertações sem necessidade de encontro presencial. (P073).

No meu caso, todo o processo de correção e orientação sobre material escrito de estudantes (graduação inclusive) é feito através de textos virtuais, o que no meu entendimento gera agilidade e melhor comunicação, além dos impactos ecológicos positivos com a não utilização de papel. (P262).

Pelo conjunto de depoimentos apresentados até aqui, observa-se um processo de digitalização dos conteúdos, no lugar do impresso. Isso provoca, em alguns casos, uma alteração tanto nos aspectos cognitivos da leitura e da escrita (feita em tela), quando no desenvolvimento de competências digitais no tocante à capacidade leitora e criadora de produzir textos conjuntamente, de recriar, analisar fragmentos. Em outros casos, em um outro nível de alteração do aspecto leitura-escrita, as práticas mais tradicionais de inserção de comentários e correções em textos digitais – o que não exige um esforço cognitivo muito mais complexo se comparado ao modo off-line de trabalhar. Em alguns casos, as principais alterações que os professores avaliam que ocorreram em seu trabalho docente na PG, com a inserção das TD, estão relacionadas mais especificamente ao ensino, em especial no preparo e na apresentação de aulas.

Maior facilidade para a preparação das aulas em função do acesso quase irrestrito a textos, livros etc. Maior facilidade de organização de textos conjuntos para publicação. Maior qualidade do material que pode ser apresentado nas aulas. (P035).

Preparação de aulas mais interessantes com o uso de data show (inserção de vídeos etc.). (P043).

Melhores condições para o preparo de aulas. Melhores condições para organização de programas das disciplinas. (P073).

Forma de organizar o conteúdo das aulas, com preparo de slides pelo dispositivo Power Point; desuso de material impresso para os alunos, apenas texto em forma digital. (P246).

Acerca desses depoimentos, cabe a ressalva de que, embora essas práticas acarretem alterações no modo de trabalhar do professor, sobretudo no preparo das aulas, do ponto de vista metodológico do processo ensino-aprendizagem as alterações são menos perceptíveis, se

considerarmos uma aula ‘tradicional’ com quadro, giz, TV e transparência; sendo modificada, possivelmente, a qualidade dos materiais apresentados aos alunos. Contudo, as alterações positivas no jeito de trabalhar na PG repercute de maneiras diferentes em cada caso, como se observa nesse relato:

Sem dúvida, o processamento de dados tanto matemáticos quanto o registro escrito de textos, assim como também os processos de revisão de texto compartilhados com nossos orientandos [foi o que mais se alterou]. Da mesma forma, contribuiu significativamente o uso de programas multimídia para ministrar aulas, conferências e oficinas. Do tempo da "transparência" até hoje, realmente mudou muita coisa. A comunicação administrativa e acadêmica, sem dúvida melhorou significativamente, assim como também o "jeito" de fazer pesquisa, como por exemplo, este mesmo tipo de questionário que a gente também usa muito nos nossos processos de diagnóstico nos programas de formação continuada de professores e de realização de pesquisa. (P125).

Retomando o que discutimos em capítulos iniciais, articulado à análise dos depoimentos expressos nesse item, temos que tanto o maior acesso a informações quanto a organização de materiais de aula e pesquisa, por meio do uso das TD, dependem de um certo nível de competência digital e midiática (RIVOLTELLA, 2005; SANTAELLA; 2013). Isso inclui não apenas o manejo das ferramentas digitais – elas podem ser, tal como o acesso, pontos de partida, mas isso não garante que uma busca no Google não seja frustrante –, mas também uma certa capacidade seletiva para buscar, selecionar e organizar as informações que se deseja, visto que a lógica da internet atual é a de uma ecologia coevolutiva, uma simbiose das plataformas e sistemas com os ensejos de seus usuários, no tocante à informação (SANTAELLA, 2013). Sendo também tecnologias da inteligência (LÉVY, 1993), o domínio das TD não depende apenas de capacitação técnica do usuário: a “caixa de ferramentas” do professor para o uso das tecnologias, a qual Rivoltella (2005) se refere, inclui muito mais elementos cognitivos e mediadores do que saberes instrumentais e utilitários. Por sua vez, entre o acesso à informação na rede e à produção de conteúdos digitais, existe um afunilamento dessas competências que, mais do que uma qualificação técnica (e em alguns casos ela até pode ser necessária), exige imersão que contribua com a ampliação do capital cultural tecnológico, nos termos que discutimos em capítulos anteriores.

De todo esse panorama, podemos pontuar pelo menos duas questões que ajudam a compreender as alterações no trabalho docente na PG em função dos usos das TD relatados anteriormente. A primeira é que, em se tratando de tecnologias da inteligência e, por suposto, exigindo um esforço cognitivo maior para seu uso, as TD entram no trabalho docente na PG de maneiras muito diferentes em cada caso. Isso repercute também na forma como cada professor percebe as alterações provocadas pela inserção das TD no seu trabalho, pois está atrelada diretamente à subjetividade de cada professor e sua relação tanto com o trabalho docente quanto também com as próprias TD. A segunda questão é que o desenvolvimento de competências digitais ou a ampliação do capital cultural tecnológico pressupõe um tempo – item em falta, a julgar pelos depoimentos dos professores, na PG – de adaptação e maior fluência. E esse aspecto encerra uma contradição, em função da expropriação do tempo e da práxis (CRARY, 2014). A contradição, por hipótese, é a de que, com falta de tempo no trabalho, a busca por maior fluência digital ocorra naquele que deveria ser seu tempo livre. Nesse contexto, sob o ponto de vista do trabalho, a complexidade e a potencialidade das TD “solicitam um tipo de manuseio, destreza e conhecimento aparentemente ininterruptos” (CRARY, 2014, p. 66), o que implica a necessidade de constante atualização do *hardware cérebro* em escala de tempo cada vez menor. Esse processo converte o professor da PG (que de antemão já necessita manter-se atualizado intelectualmente, acerca da sua área de atuação – que é vasta –, conhecimento e pesquisa) num tipo de trabalhador que também precisa estar “constantemente adquirindo novas capacitações, alterando sua ‘base de conhecimento’” (SENNETT, 2006, p. 47), buscando incessantemente sua qualificação para estar à frente das mudanças tecnológicas. No decorrer desse processo, que pode provocar, por um tempo, o sentimento de engenhosidade individual “pela habilidade de fazer uso eficiente ou recompensador dos recursos tecnológicos” (CRARY, 2014, p. 66) também pode levar ao tecnoestresse (CARLOTTO, 2010) em suas diferentes dimensões.

Embora alguns dos depoimentos de professores que reproduzimos aqui possam dar indícios desse processo, as limitações teóricas e metodológicas de nossa investigação nos permite apenas conjecturas nesse sentido, para futuras investigações. De todo modo, nas condições do trabalho docente na PG em geral – principalmente a julgar pela revisão de literatura – a incorporação das TD pelos professores e o processo de desenvolvimento de competências digitais para seu uso nos processos de trabalho parecem se situar numa linha tênue da qual emerge o desafio de

que possa, ao mesmo tempo, se converter como frutífera para a prática docente (e não apenas para o aumento da produtividade), mas sem deixar o professor em total condição de disponibilidade e exposição ao trabalho.

6.3.4 Otimização de tempos, espaços e organização de processos

A relação da inserção das TD no trabalho docente com o redimensionamento do tempo é, certamente, um dos pontos mais controvertidos de nossa investigação, além de item mais lembrado pelos pesquisados. Se, de um lado, temos inúmeras manifestações a respeito da invasão de tempos e espaços de não trabalho e da intensificação de ritmos de trabalho, encontramos também manifestações, entre os professores, da otimização do tempo proporcionada pela agilidade de alguns processos que a inserção das TD tornou possível. Isso ocorre tanto de maneira implícita, nas menções anteriores acerca da eficiência nos processos comunicacionais e de acesso à informação e organização do trabalho, como também – embora em menor volume – em manifestações mais explícitas acerca da otimização do tempo, como nos depoimentos a seguir, sobre o que mais se alterou no trabalho docente na PG com a inserção das TD.

A otimização do tempo para a pesquisa é um saldo positivo, pois temos acesso a materiais e livros de forma muito mais rápida do que em épocas anteriores. (P207).

A melhoria em meu tempo de trabalho e as respostas mais ágeis. (P267).

A relação tempo-espço, a possibilidade de produzir mais e mais focado... sem perda de tempo. (P279).

Passei a gastar menos dinheiro (e tempo!) com os deslocamentos de carro para a Universidade. (P081).

A otimização do tempo; a ubiquidade em relação a orientações, correções de trabalhos de alunos para eventos ou para submissão a revistas, pareceres etc. Estar ao mesmo tempo em vários lugares em situações diversas. (P180).

À primeira vista, esses depoimentos expressam, para os professores, aspectos positivos relacionados à categoria tempo. No entanto, esse dado pode ser abordado de diferentes formas. Uma delas é situando esses depoimentos no contexto mais amplo de trabalho desses professores. Perguntados sobre se o tempo de trabalho na universidade é suficiente para a realização das atividades na PG, todos esses professores

responderam “não” – o que faz com que eles sempre ou frequentemente façam horas a mais de trabalho e, frequentemente, realizem atividades da PG também em casa. Implicitamente temos, nesses casos, uma invasão do trabalho em tempos e espaços de não trabalho, independentemente da otimização de tempo que as TD proporcionam, na perspectiva desses professores. Evidentemente, podemos ponderar que, se mesmo com a otimização do tempo proporcionado pela inserção das TD nos processos de trabalho, esses professores já enfrentam os desafios do uso do tempo de não trabalho para trabalhar, e sem o uso das TD a situação poderia ser ainda mais caótica. Mas também podemos ponderar, como Crary (2014) e Bianchetti (2008), a lógica da inserção de TD nos processos de trabalho, que, mesmo que otimizem alguns processos, não revertem em maior tempo livre para os trabalhadores, algo a que Marx já se referia no século XIX.

Nos *Grundrisse*, aparece a ideia de que o desenvolvimento das forças produtivas pelo modo de produção capitalista chegaria a tal ponto que a contribuição do trabalho vivo seria insignificante, se comparada com a dos meios de produção (MARX, 2011). Contudo, se o desenvolvimento das forças produtivas pode levar a uma diminuição da intensificação do trabalho vivo, na forma capital as transformações tecnológicas que temos vivenciado apontam muito mais para uma era de precarização estrutural do trabalho (ANTUNES; BRAGA, 2011), cujas contradições e ambiguidades deixam os trabalhadores em geral com cada vez menos tempo livre. Embora as tecnologias de nossa época permitam encurtar tempos e distâncias – o que denota, de outro modo, a ambiguidade impressa nas relações que estabelecemos com o mundo por intermédio das TD – a contradição que se instaura é que a introdução de novas tecnologias nos processos de trabalho repercute no ritmo de trabalho e, em alguns setores, na ampliação do número de tarefas. A esse respeito, Bianchetti (2008, p. 152) questiona: “Como efetivamente entender esta manifesta intensificação do trabalho vivo, se na literatura predomina o posicionamento de que as inovações mais recentes são implementadas no sentido de intensificar o trabalho morto?”.

A análise conjuntural feita pelo autor indica que em alguns setores há, em função da inserção de novas tecnologias nos processos de trabalho, tanto uma intensificação do trabalho vivo quanto do trabalho morto. Tomando por base os depoimentos de nossa pesquisa, consideramos que, na lógica do trabalho da PG, a situação não difere muito de outros setores produtivos. A inserção das TD nos processos de trabalho trouxe a otimização de algumas tarefas e, consequentemente, otimização de

tempo, como se pode observar nos seguintes relatos: *“Os procedimentos de avaliação (pareceres, projetos) e de encaminhamento de pedidos de financiamento melhoraram muito e se tornaram mais ágeis e mais fáceis de serem realizados”* (P065). *“Houve uma melhoria e organização dos processos”* (P111). *“Eu quase não lembro como era sem as TD, mas certamente elas agilizam os processos de trabalho docente, tanto no acesso à informação quanto nas atividades burocráticas”* (P166). Por outro lado, houve uma ampliação do número de tarefas, com a incorporação de inúmeras atividades antes realizadas por servidores técnico-administrativos, e uma ampliação nas exigências por produtividade em menos tempo.

Em alguns depoimentos, temos explicitado o papel positivo que a inserção das TD acarretou em um contexto de ampliação de aspectos negativos das condições de trabalho docente na PG: *“Acredito que as exigências das agências de fomento têm oportunizado um estresse no trabalho que não tínhamos, mas não é possível desconsiderar a melhoria do tempo e acesso que a TD nos trouxe”* (P212). Ou ainda: *“A praticidade é grande, antigamente tínhamos que refazer um mesmo trabalho muitas vezes, agora podemos guardar o que fazemos para acessar a qualquer momento. Acho que as tecnologias só ajudaram, o uso que as universidades fazem é que pode ser questionado”* (P022). Dessa maneira, resgatamos o pensamento de Vieira Pinto (2005), quando ressalta que não deve-se buscar nas tecnologias as condições melhores ou mais degradantes de trabalho, mas nas relações de produção. Portanto, a despeito de qualquer alteração nos processos de trabalho na PG com a inserção das TD, não podemos perder de vista a lógica sob a qual esse trabalho é desenvolvido – ainda que, no limite, os professores possam ressignificar essa lógica na individualidade de sua prática.

Ainda assim, entendendo como determinantes as relações de produção e analisando a empiria de nossa pesquisa tanto no que diz respeito aos depoimentos dos professores quanto no tocante às condições em que o trabalho docente se realiza na PG (a partir de outras informações fornecidas pelos pesquisados no questionário), temos claro que a otimização do tempo em função da agilidade de processos agora realizados por meio das TD não tem se convertido, até onde podemos observar, em mais tempo livre para os professores da PG. Sob o signo de Jano, o uso das TD nos processos de trabalho garantem condições menos degradantes e exaustivas de realização das tarefas: seria insano pensar em *desinformatizar* alguns procedimentos, não apenas do ponto de vista do trabalho, mas considerando as tecnologias como uma forma de cultura.

Mas, de todo modo, a introdução de novas tecnologias nos processos de trabalho em geral e na PG mais especificamente, não garante a liberação dos trabalhadores em direção ao utópico reino da liberdade, na forma como os ‘apologetas’ da tecnologia celebram (BIANCHETTI, 2008).

6.4 AS DUAS FACES DA INSERÇÃO DAS TD NOS PROCESSOS DE TRABALHO

Pensar no processo de inserção das TD no trabalho docente pela via binária tradicional do aspecto positivo versus o aspecto negativo é, além de incorrer no determinismo tecnológico, supor que exista apenas uma via desse movimento. Embora seja um comportamento habitual das pessoas referirem-se às tecnologias a partir de um desses polos – e a categorização das respostas dos professores da pesquisa, nas subseções anteriores, corrobora com essa tese – com base na representação que fazem das tecnologias em seu cotidiano (SANTAELLA, 2010), considerada a multidimensionalidade tanto da tecnologia quanto do trabalho, a questão da inserção das TD no trabalho na PG pode ser apreendida de outras maneiras. Mais do que representar isoladamente negatividade ou positividade nos processos de trabalho, a inserção e incorporação das TD no trabalho docente na PG carrega as ambiguidades próprias do sistema do qual faz parte.

Nesse sentido, a análise das respostas dos professores sobre o que mais se alterou no seu trabalho, a partir da inserção das TD, evidencia o duplo (por vezes, múltiplo) movimento que envolve trabalho e tecnologia, para além dos tradicionais aspectos negativos e positivos emergentes dos depoimentos apresentados anteriormente. Dessa forma, pudemos organizar sob o eixo “dubiedades e ambiguidades”, 56 depoimentos de professores acerca das alterações do trabalho docente na PG com base na incorporação das TD. Desses, a maioria (35 ocorrências) refere-se à potencialização concomitante de aspectos positivos e negativos no trabalho docente, proporcionado pelas TD. Em menor proporção, aparecem as ambiguidades no tocante à produtividade, ao volume e às condições de trabalho (nove ocorrências); à flexibilidade de espaços e tempos (sete ocorrências); à aceleração do tempo e velocidade de respostas; à aprendizagem, ensino e manuseio das TD e às relações interpessoais (duas ocorrências). São essas questões que analisamos nos itens a seguir.

6.4.1 As TD como potencializadoras, concomitantemente, de aspectos positivos e negativos das condições de trabalho e produtividade na PG

Como exposto anteriormente, a inserção das TD no trabalho docente na PG repercute de diferentes maneiras na vida e no trabalho dos professores. Reconhecendo a complexidade da questão, as manifestações dos professores a respeito dos resultados ambíguos dessa inserção também variam em cada caso. De um primeiro conjunto de depoimentos, temos, por exemplo, que as principais alterações no trabalho docente não estão ligadas necessariamente à inserção das TD, mas à demanda por produtividade que leva à intensificação do trabalho, como nesse exemplo: *“A demanda de trabalho na pós-graduação é imensa, mas isso não se deve apenas à inserção de TD, deve-se principalmente à lógica de produtividade que orienta nosso trabalho”* (P044). Nesse sentido, enquanto meios e/ou ferramentas, as TD podem ser usadas para atender diferentes interesses: *“para facilitar e diminuir o trabalho, mas no contexto de medição, quantificação e produtivismo servem à intensificação, o que este questionário parece considerar como aumento da produtividade. As TD não garantem aumento da qualidade da produção intelectual, eventualmente aumentam a quantidade de produtos mensuráveis”* (P045).

Referindo-se à potencialização, tanto de aspectos negativos quando de aspectos positivos do trabalho docente na PG no atual modelo de regulação, que a inserção das TD promoveram ou estão promovendo, um grupo de professores concorda que o processo se dá tanto no sentido do aumento da produtividade e da melhor organização do trabalho quanto no sentido do aumento de trabalho:

Bem, nem fui sentindo durante o processo, mas posso distinguir, hoje, minha organização de vida com a presença de tecnologia. A tecnologia está muito presente em sentido positivo e em sentido negativo (aumento da produtividade, mas também houve aumento da demanda de trabalho). Para exemplificar estou respondendo esse questionário num sábado e ele está tomando meu tempo de lazer (e ainda o faço com simpatia porque sei da importância!). (P021).

De um lado, mais trabalho. De outro lado, a possibilidade de acesso mais rápido à produção científica. (P054).

Facilidade de pesquisa bibliográfica, seja de artigos, teses ou livros. Do ponto de vista negativo, as TDs repassam atividades de secretaria, como inserção de notas, frequência e outros controles. (P069).

Maior carga de trabalho, porém, maior facilidade de acesso ao conhecimento e à informação para pesquisas e estudos avançados. (P141).

Observa-se, pelo conjunto de depoimentos acima, que os itens pontuados pelos professores não diferem dos aspectos citados em seções anteriores, tanto negativa quanto positivamente. A novidade está em que, para esses professores, as alterações ocorrem concomitantemente para potencializar aspectos negativos e positivos do trabalho. Além disso, mesmo sob o ponto de vista comunicacional – reconhecidamente um dos aspectos que mais se alterou com a incorporação das TD – o processo é marcado por tensionamentos, por ônus e bônus. Dois depoimentos ilustram esse movimento no bojo da inserção das TD no trabalho docente: *“Facilita contato com orientandos, alunos e colegas pesquisadores. Mas facilitou também contatos ‘invasivos’ de desconhecidos que solicitam informações, orientações e outros préstimos”* (P048). Propicia *“maior facilidade de comunicação com orientandos [concomitantemente à] inconveniência de parecer sempre disponível para os alunos”* (P077).

Outros dois depoimentos se alinham no sentido de estender as alterações promovidas pela inserção das TD no trabalho docente também ao universo/cotidiano dos estudantes. Um deles refere-se a um fenômeno, longe de consensos, instaurado sob as práticas da cultura digital e impulsionado pela cultura da mobilidade, que é o uso de dispositivos digitais e móveis em sala de aula: *“Ao mesmo tempo em que [a TD] propicia um acesso imediato – consultas a temas polêmicos ou a suspeitas sobre esses temas – também oportuniza aos alunos ficarem alheios aos assuntos tratados em aula, usando essa tecnologia para tratarem de outros assuntos, não pertinentes ao momento da aula”* (P094). Reconhecemos que o assunto é polêmico e abrange todos os níveis de ensino, levando a práticas diversas, desde a proibição do uso de equipamentos até a sua pedagogização, ou seja, conforme o caso, converter os equipamentos utilizados pelos alunos em recursos didático da aula. Esses subterfúgios utilizados pelos alunos também não se caracterizam como um fenômeno totalmente novo da cultura digital, sendo que em outros momentos eram utilizados outros objetos e dinâmicas de dispersão em aula. Também podemos inferir que tais

práticas com dispositivos digitais não anulam nem apagam as mesmas práticas sem essas tecnologias: elas seguem coexistindo.

Em sentido semelhante, outro depoimento aponta as alterações que a inserção das TD provocou nas práticas discentes (e que repercutem diretamente no trabalho docente): *“dispersão e atenção desviada durante atividades acadêmicas; limitação na busca de informações científicas aos sites da internet (às vezes sem critério de avaliação dos mesmos)”* (P283). Embora também esse mecanismo de buscar o acesso fácil à informação (os plágios já existiam antes da emergência da internet; talvez tenham apenas se intensificado) seja um dos paradoxos que a popularização da internet desencadeou – e parece ser cada vez mais recorrente, haja vista a popularização de *sites* que prometem “trabalhos prontos” sobre determinado assunto. Ao mesmo tempo em que a rede amplia a possibilidade de informação, ela não garante, por si só, o acesso ao conhecimento. Essa questão, longe de ser resolvida, é um dos pontos que Wolton (2007) já criticava e se torna ainda mais complexo, se considerarmos os discursos acerca das “sociedades do conhecimento” (BINDÉ, 2007), que criam um ideário de que o sujeito com acesso à informação teria por ele mesmo a capacidade de desenvolver o pensamento crítico que o conduziria ao conhecimento, deixando em segundo plano o papel mediador fundamental da educação e do trabalho docente, conforme discutido em capítulos anteriores.

Mas, para além das relações pedagógicas em sala de aula, a inserção das TD no trabalho docente na PG se evidencia de modo ambíguo, tomando por base os depoimentos dos professores, na extensão do trabalho concomitantemente a outras melhorias proporcionadas pelo digital (ampliação das potencialidades de comunicação e informação, acesso a pesquisas e pesquisadores, organização de certas atividades etc.). Todos esses aspectos também já foram discutidos em subseções anteriores, sendo que os recortes a seguir apenas ilustram a emergência da concomitância entre eles na vida e no trabalho dos professores.

O trabalho invadiu a vida pessoal [mas temos] um fortalecimento do diálogo com pesquisadores situados em distintos locais. Uso de métodos de coleta e análise de dados, que permitem testar diferentes articulações entre os dados/temas/categorias/unidades de análise, [mas em paralelo a inserção das TD favorece um] ritmo mais intenso no desenvolvimento de pesquisas, na produção de conhecimentos e na demanda por orientação. (P099).

A possibilidade de contatos à distância, acesso à informação, ampliação das possibilidades de comunicação e divulgação das pesquisas, mudanças na possibilidade de coleta de dados

[coexistem com] ampliação do trabalho sobre o tempo livre, aumento da carga de trabalho docente em atividades burocráticas. (P178).

[A inserção das TD provocou a] invasão do meu espaço doméstico e tempo de descanso, mas ao mesmo tempo agilizou procedimentos de ensino, de pesquisa e de comunicação de resultados de estudos, além dos contatos com outros pesquisadores. (P222).

[A inserção das TD alterou], de positivo: acesso ao conhecimento científico, dados estatísticos, informações em geral; divulgação da produção realizada; contato com alunos em situações necessárias ou de emergência; troca de informações/cooperação entre os alunos [mas em paralelo], de negativo para o professor: ampliação da jornada de trabalho sem remuneração; interferência nos períodos de descanso; pressuposição (por parte do emissor da mensagem) de que o destinatário esteja 24h on-line e que a resposta seja imediata. (P283).

Outras questões já identificadas como fatores de alteração no trabalho docente com a inserção das TD na PG dizem respeito às contradições instauradas entre *“aumento da produtividade e ampliação da rede de pesquisadores e estresse”* (P165). Ou ainda: *“É necessário estar atento para não se deixar abater pelo estresse. Contraditoriamente, as TD abrem a possibilidade da interação em tempo real, permitindo ampliar os espaços para o diálogo e a dialogia se faz presente”* (P176). De todo modo, é preciso ressaltar que esses depoimentos não deixam explícitas as relações entre as TD e as condições estressoras a que esses professores se referem. Diferentemente, no relato a seguir, a professora P240 relata que – *“além de ampliar incrivelmente o acesso a estudos [...] e facilitar a comunicação com os pares e orientandos”* – a inserção das TD provocaram situações estressantes pela intensificação do trabalho e precarização das condições de sua execução com essas tecnologias, pois, segundo seu relato, *“nós não temos nenhum tipo de suporte técnico para uso e nem mesmo para manutenção dos equipamentos. Além disso, provocou o aumento do controle sobre o nosso trabalho, seja para prestação de contas, seja para validação ética ou para avaliação da produtividade, nem sempre com programas amigáveis e funcionais”* (P240). Novamente, trazemos à tela a questão do capital cultural tecnológico, em suas diferentes dimensões, como fator de tensionamento do trabalho docente, sobretudo quando esse trabalho exige o uso de

tecnologias, independentemente das condições (de trabalho também, mas principalmente de infraestrutura e apoio técnico) para sua realização.

Por fim, sintetizamos algumas questões que dizem respeito às práticas emergentes na cultura digital como aspecto de tensionamento do modo de trabalhar, contraditória e concomitantemente aos aspectos positivos que a inserção das TD alterou no trabalho docente na PG. Assunto pouco abordado em produções científicas na área da Educação, a julgar pela revisão de literatura que procedemos, o “enigma da vida em rede” (POWERS, 2012) tem repercutido muito mais – ironicamente – nas redes sociais e em artigos de opinião sobre os efeitos (psíquicos, ergonômicos e ergológicos) nocivos do excesso de conexão, conforme abordado no Capítulo 1 desta tese. Para situar a questão, reproduzimos alguns depoimentos de professores sobre o que mais se alterou, ambigualmente, em seu trabalho com a inserção das TD neste sentido:

O acesso aos conteúdos bibliográficos e materiais digitalizados (positivo) e o excesso de e-mails para responder (negativo). (P093).

Alteração negativa: desconcentração por interrupções frequentes. Alteração positiva: processos de produção de conhecimento, softwares de processamentos de dados, acesso a bases de dados bibliográficos, etc. Informatização de processos administrativos. (P098).

Os tempos reflexivos diminuíram. Há uma pressão para que permaneçamos conectados constantemente. A comunicação e o acesso a produções e contatos acadêmicos se ampliaram muitíssimo, o que é muito bom. (P109).

De forma fundamental, como em todos os campos da vida social, há, de fato uma "conexão" constante que de um lado permite a otimização do trabalho, de outro, dificulta o desligar-se dele. (P120).

Benefícios em relação à pesquisa, acesso à produção científica e contato com orientandos e colegas. Excesso de trabalho, na medida em que passamos a ter que atender a plataformas diferentes. (P137).

Tornou mais fácil o acesso a informações, principalmente de pesquisas internacionais. Tornou mais rápida a comunicação com colegas para a produção de trabalhos. Tornou o trabalho mais invasivo na vida diária, pois, se esquecemos de desligar as tecnologias móveis, podemos ser facilmente acessados em momentos que não são os de trabalho. É uma luta cotidiana poder se desligar! (P260).

Do conjunto de depoimentos, apreendemos que muitas das alterações são, em geral, aspectos já destacados anteriormente. Contudo, existem algumas questões de fundo no tocante à comunicação ubíqua (SANTAELLA, 2013) e à cultura digital que, aderente a algumas discussões que fizemos no capítulo anterior, reforçam que a vida em rede, mesmo para fins pessoais, se converte em espaço de trabalho. Entre essas questões, a dependência tecnológica e o excesso de conexão, à medida que a internet das coisas favorece a imersão nas múltiplas ambiências digitais, têm se convertido em fator de tensão, que muitas vezes dificulta o indivíduo de desligar-se da rede. Em paralelo, também como se apreende dos depoimentos anteriores, esse intenso uso das TD leva a interrupções constantes e, como consequência, a uma “diminuição dos tempos reflexivos” – a falta de profundidade a qual Powers (2012) se refere, como também já abordamos. De diferentes perspectivas, Crary (2014) e Han (2015) tratam dessa questão em termos de uma tentativa da lógica capitalista contemporânea em converter todos os momentos do dia em momento de produção ou consumo (nesse caso, o consumo digital) e em termos do aparecimento de doenças psíquicas modernas como consequência desse ritmo de atenção, que nos afasta da condição de seres reflexivos e nos aproxima da condição animal.

Por sua vez, a inserção de TD no controle das atividades da PG leva, em muitos casos (conforme os depoimentos), à necessidade do preenchimento de informações em diversas plataformas, além do número excessivo de e-mails. O desabafo de uma coordenadora de PPGE, em uma rede social, ilustra em tom irônico um pouco dessa situação:

Coordenador de pós-graduação no Brasil trabalha assim: primeiro encerra o relatório de 2014. Depois inicia a retificação dos dados do relatório de 2013. Para isso, ele gera um novo relatório, abre uma nova aba, apaga o que ele escreveu para 2014 e escreve novamente o que ele escreveu de 2013. Então, ele envia o relatório de 2013, aí o sistema novamente fica com os dados de 2013 e ele vai ter um novo prazo para colocar os dados de 2014. Encerrado esse novo prazo, o sistema abre uma nova aba para colocar os dados de 2015... Ou seja, a Plataforma Sucupira foi habilmente pensada para, assim como o Lattes, você viver "alimentando" ela

com o sentimento constante da sua incompletude...
Realmente, cansei de "brincar" disso...⁶⁶

Ainda assim, as potencialidades positivas da rede e da cultura digital são encaradas com esperança, mesmo que em casos esporádicos e por vezes com contornos de resignação, para a transformação das condições de trabalho na PG.

Assumamos de vez que vivemos e somos coprodutores da cultura digital e isso modifica as formas e relações de trabalho, de aprendizagem, de relacionamento, de ser e estar no mundo. Há ônus e bônus. Mas, no caso do produtivismo exacerbado imposto a todos nós, pesquisadores e docentes da pós-graduação, a questão é bem mais ampla e não pode ser situada, localizada, reduzida às TD! Seria muito ingênuo pensar que as TD são as grandes culpadas de tudo isso! Nós somos e estamos totalmente implicados no produtivismo e as TD nos auxiliam neste processo. O problema é que ainda não descobrimos (ou não queremos usar) o potencial absurdo das redes sociais digitais! Outros já o fizeram... Primaveras árabes que o digam! Temos as TD não como cúmplices (não culpadas) desse processo, mas talvez estejam nelas os caminhos para transformação de tudo o que nos aflige... (P276).

De nosso ponto de vista, conforme viemos chamando atenção desde o início deste texto, não se trata de imputar às TD, como entidades personificadas e autônomas, nem a responsabilidade pelas condições de trabalho precárias, nem a responsabilidade pela transformação dessas condições: como meios, as tecnologias (ou pelo uso delas) não podem, por si mesmas, provocar alterações na lógica do modelo de regulação e avaliação da PG atrelados a condicionantes políticos e econômicos de espectro mais amplo. No limite, podem ser utilizadas como ferramentas para fazer frente, em parte, aos desafios do produtivismo exacerbado e às demais exigências dos órgãos de controle. Além disso, diferentemente de outras ferramentas, as TD são tecnologias da inteligência e sua inserção no cotidiano pessoal e profissional não pode ser negada: as TD vieram para ficar, conforme vimos em um dos depoimentos da pesquisa. E, como forma de cultura, são tecnologias cuja incorporação nas práticas

⁶⁶ Optamos por preservar a identidade da professora. A publicação foi feita na rede social Facebook em 15 abr. 2015.

cotidianas não deve ser protelada em função dos usos sob interesse do modo de produção vigente. Esse parece ser, até o momento, o principal desafio e a principal controvérsia no tocante à inserção das TD no trabalho docente na PG.

6.4.2 Tensionamentos no processo de inserção das TD no trabalho docente em relação a tempos, espaços e velocidade de respostas

Em momentos diferentes, já nos referimos à categoria tempo (e sua relação com espaços e ritmos de trabalho na PG) como fatores de tensionamento, presentes em nossa pesquisa. Os paradoxos e contradições apreensíveis dos depoimentos analisados em subseções anteriores denotam a complexidade da questão. O redimensionamento de tempos e espaços como fator que mais se alterou no trabalho docente na PG aparece, para alguns professores, como elemento contraditório, concomitantemente apresentando aspectos positivos e negativos, limites e possibilidades. Alguns depoimentos ilustram esse movimento: “*O tempo. Ficou mais amplo, porém mais ocupado*” (P224). “*O tempo de dedicação passou a ser muito maior, pois as TD diminuíram a distância e o tempo, obrigando os professores a se dedicarem mais*” (P261). “*A otimização do tempo e do espaço, bem como o alcance das pessoas, mesmo que isso seja desvantajoso sob alguns aspectos*” (P174). Ou ainda: “*Acredito que as novas tecnologias demandam uma melhor organização do tempo por parte do docente, para que não ocorra dispersão*” (P139).

Outro depoimento reforça o caráter paradoxal do redimensionamento espaço-tempo que a inserção das TD no modo de vida e trabalho ocasionou:

A relação espaço-temporal certamente é a que mais se alterou. Posso estar em lugares diferentes realizando tarefas (por vezes simultâneas) que antes não podiam prescindir de minha presença física em determinados espaços (inclusive institucionais). Mas reconheço que o aumento dessas possibilidades tem também um preço: todo o lugar e hora são adequados agora para trabalhar, para ser mais produtivo, para ser mais eficiente, para fazer coisas, mas sem se perguntar pelo sentido dessas coisas todas, se elas cumprem sua finalidade de fato. Elas realmente ajudam a formarmos pesquisadores e estudantes melhores? Melhores em que sentido? Perguntas: essas as ferramentas ainda não podem formulá-las! (P169).

Por um lado, esse recorte traz questões relevantes para que se pense sobre os fins dos usos das TD nos processos formativos, bem como os fins de ser mais produtivo no contexto da PG. De outro lado, revelam o caráter contraditório da redefinição de espaços e tempos na ambiência digital, para além das clássicas definições tomando por pressupostos os referenciais geográficos. Em paralelo, sintetiza as principais discussões anteriores acerca do redimensionamento do tempo sob a lógica do sistema de produção e traz à tela a questão da simultaneidade para o desenvolvimento de tarefas com o auxílio das TD – máxima do indivíduo produtivo contemporâneo em sua busca incessante por desempenho, que se sente empoderado em ser multitarefa, mesmo que não usufrua, na mesma proporção, dos resultados de sua produção (CRARY, 2014). Estão colocados aí os elementos para sinalizarmos a emergência de um trabalho ubíquo, que discutiremos no Capítulo 7.

6.4.3 Algumas questões sobre relações interpessoais e manuseio das TD

Por fim, como encerramento desta subseção sobre as ambiguidades que marcam as alterações no trabalho docente na PG com o uso das TD, trazemos à tela algumas questões que apareceram, central ou tangencialmente, nos depoimentos dos professores. Uma delas diz respeito ao manuseio das TD, ou seja, o aspecto mais instrumental da inserção das TD nos processos de trabalho. Mesmo entre os professores que veem vantagens no uso das TD, a dificuldade de utilizá-las, a falta de apoio técnico e a falta de tempo para se familiarizar com seu uso (seja porque o ritmo de novas atualizações de *softwares* e plataformas é contínuo, seja porque as condições de trabalho na PG se caracterizem, entre outros, pela falta de tempo) são fatores contraditórios de tensionamento em seu trabalho. Acrescenta-se a retroalimentação da intensificação do trabalho quando, já sem tempo, os professores precisam investir tempo, atenção – e em alguns casos, recursos financeiros – para a manutenção de sua base de conhecimento para uso das TD. Em casos mais isolados, surgem depoimentos de professores que, diante da possibilidade de orientações virtuais ou de emprego de determinada aplicação tecnológica no processo de pesquisa, incluem em seu trabalho o ensino de uso e manuseio de *softwares* e ferramentas aos alunos.

No entanto, não é apenas o aspecto técnico/instrumental da inserção das TD que é visto como ambiguidade por alguns professores. Dois deles explicitaram, nos depoimentos, as alterações no trabalho docente na PG com a inserção das TD no que diz respeito às interações humanas. Paradoxalmente, as TD facilitam a interação e a comunicação entre os pares mas, por outro lado, os afasta da relação face a face. Segundo um dos depoimentos, há um *“afastamento de contatos entre colegas, pela total definição de situações via e-mails etc.”*, de modo que os usos das TD *“diminuíram a vivência acadêmica entre os pares. Tem muito mais nessa direção”* (P208). Colocada dessa forma, e em detrimento de diversas e numerosas formas de organização e mobilização social e política existentes na internet, podemos indagar: até que ponto a inserção das TD no trabalho docente – aliada ao espírito de competitividade e individualidade induzido pelo modelo de regulação da PG – pode contribuir para o esfriamento das relações humanas no interior do campus e, no limite, contribuir para a desmobilização política da categoria?

6.5 A DESCONECTOPIA COMO ESTRATÉGIA, O DESCANSO COMO NECESSIDADE, ABANDONAR O TRABALHO COMO ‘OPÇÃO’

Na última seção, acerca do que os professores consideram que mais se alterou no seu trabalho docente na PG com o uso das TD, destacamos aquelas manifestações que identificamos como estratégias utilizadas pelos professores frente aos desafios colocados pelo ritmo intenso de trabalho – e que em alguns casos pode ser identificado como consequência do ambiente ubíquo em que se desenvolve esse trabalho. Inicialmente, destacamos que foram poucas manifestações nesse sentido, mas isso não significa que haja algum tipo de resignação com as condições de trabalho, que, como vimos em muitos depoimentos, têm levado os docentes à exaustão. Trata-se, antes, de uma questão de compreensão desses dados, na medida em que não questionamos a respeito de estratégias utilizadas, mas de alterações provocadas ou não pela inserção das TD.

No que se refere ao trabalho extensificado em função da ambiência ubíqua propiciada pela incorporação das TD no cotidiano, as manifestações variam entre a necessidade de “saber desligar” e saber

separar o que é trabalho dos tempos e momentos de lazer. Percebe-se, entretanto, que esses mecanismos são muito particulares e repercutem em cada professor de diferentes maneiras: “[...] *as mudanças em minha carreira docente foram se [processando] significativamente com a incorporação das TD. Não acredito que possamos hoje desenvolver atividades docentes sem as TD, mas o grande desafio é dosar de modo a não se tornar refém das TD, mas isso é muito pessoal e não se pode dizer o que é bom ou mau para todos*” (P276). Em sentido semelhante, outra professora destaca as virtudes nessa dosagem, não tanto em sentido de diminuição da intensidade de uso das TD, mas de separação das categorias trabalho e lazer: “*Apesar de ser de uma geração que não é nativa digital sou totalmente inserida na cibercultura e a utilizo na vida pessoal e no trabalho de forma contínua. Contudo, consigo separar os momentos de trabalho e lazer para que um não interfira no outro*” (P145).

Por outro lado, alguns depoimentos demonstram que o processo nem sempre é isento de tensionamentos: “*saber desligar: uma necessidade*”, manifesta-se uma professora (P164) acerca de sua situação, com ares de quem recita um mantra para si mesma. Outra professora também reconhece a necessidade de desligar do trabalho e, concomitantemente, das TD: “*Estou sem controle do meu tempo de descanso, pois sou invadida constantemente pela urgência dos prazos. Preciso redimensionar as noções de tempo que o uso das TD produzem*” (P186). Esse depoimento remete a uma das questões atreladas à dependência digital, que é a perda do sentido de tempo quando a pessoa se habitua a navegar demasiadamente na internet. Um *meme* que circulou pelas redes sociais representa, em tom anedótico, esse fenômeno: a pessoa pega o celular para ver a hora, acaba acessando o WhatsApp, Facebook, Instagram e perde a hora. Em tons mais sérios, Han (2015) manifesta-se a respeito do excesso de estímulos, informações e impulsos que modificam radicalmente a estrutura da atenção, que se fragmenta e se destrói, repercutindo em aspectos como a concentração, memória e, em graus mais avançados, levando a doenças psíquicas. Esse fenômeno, a que o autor chama de excesso de positividade, pode ser desencadeado tanto pela vivência digital exacerbada quanto por jogos eletrônicos e também pelo excesso de trabalho.

Essa aparente perda de controle acerca da combinação de excesso de digital e excesso de trabalho desencadeia, em alguns casos, a constatação da necessidade de retomar o controle do ritmo de vida e trabalho, como relata um professor:

Basicamente, ampliou-se o número de horas que trabalho em casa, inclusive nos finais de semana, como por exemplo, responder a esta pesquisa num domingo à tarde! A expectativa dos alunos e colegas é também intensificada, pois não há mais “horário comercial”. Tenho tentado fortemente corrigir essas distorções. Nem sempre consigo, mas estou num bom rumo, que envolve limitar o acesso à internet nos finais de semana e noites. (P243).

Em sentido próximo, outra professora esclarece que, embora ela utilize muito pouco as TD e, por esse motivo, não perceba mudanças em seu trabalho, esse pouco uso trata de uma estratégia adotada para evitar que o trabalho, via TD, invada a vida particular e os momentos de lazer e não trabalho: *“Há pessoas que se viciam em estar conectadas o tempo todo e até dormem com o celular ligado do lado, caso recebam uma mensagem, podem acordar e atender... Eu optei por não estar disponível e conectada o tempo todo, assim, embora as demandas de trabalho possam chegar a todo instante, tento escolher e delimitar o momento em que tomarei conhecimento delas”* (P116). Trata-se, segundo a professora, de escolhas que cada um faz, mesmo no contexto da PG em que, muitas vezes, não se trate apenas de uma questão de escolha dos professores terem sua vida pessoal invadida pelo trabalho (BIANCHETTI; MACHADO, 2009).

As estratégias relatadas acima, por sua vez, remetem à noção de desconectopia formulada por Powers (2012) e que pode ser definida como um conjunto de práticas que permitam ao indivíduo contemporâneo depender menos das telas (de computador, de celular, de TV) e (con)viver mais tempo off-line. Segundo o autor relata, com base em sua experiência pessoal de uso intenso – e sem sentido – de TD, a percepção acerca do excesso de conectividade levou a medidas como deixar a internet desconectada, rigorosamente, dois dias por semana até que as coisas voltassem ao normal, em resumo, que a compulsão pelas telas fosse controlada. Se, como evidenciamos em alguns casos, o acesso às TD é a porta de entrada para o trabalho da PG em momentos que deveriam ser de não trabalho, então talvez a desconectopia seja uma estratégia para a manutenção do necessário descanso físico – cujo ponto alto é o sono, cada vez mais acossado pela “tessitura 24/7” (CRARY, 2014) – e mental, manifestado pelo direito ao ócio e ao tédio profundo, condição para a capacidade de atenção profunda, contemplativa: *“Pura inquietação não gera nada de novo. Reprodiz e acelera o já existente. [...] Sem esse*

recolhimento contemplativo, o olhar perambula inquieto de cá pra lá e não traz nada a se manifestar [e] a vida humana finda numa hiperatividade mortal” (HAN, 2015, p. 35;37).

Mas, enquanto alguns professores tentam elaborar e manter estratégias de diminuir o ritmo de trabalho e de conectividade, em casos extremos o aparecimento de doenças psíquicas leva à opção de abandonar o trabalho na PG como alternativa, como manifestado em depoimentos de nossa pesquisa. Nesse tipo de situação, a despeito das particularidades que levaram a tal ponto e das consequências dessa decisão, a lógica produtivista vigente parece ser incorporada por professores que atuam há menos tempo na PG, minimizando a situação: *“Um professor de pós-graduação geralmente pode decidir sobre a quantidade de trabalho e sobre estar ou não conectado. Em muitos casos ele pode decidir, inclusive, por atuar ou não na pós-graduação”* (P040). A “opção”, nesse caso, seria abrir mão da identidade docente e tudo o que a constitui do ponto de vista pessoal, em detrimento de outras possibilidades mais solidárias de mobilização frente ao fenômeno da intensificação do trabalho e do produtivismo acadêmico.

7 RELAÇÕES ENTRE AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE NA PG E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS USOS DAS TD

— Escreva três palavras-chave que representem como você percebe as transformações no seu trabalho docente na PG com o uso das tecnologias digitais.

— *Menos trabalho, mais acesso, mais tempo.* (P181).

— *Mais trabalho, mais acesso, menos descanso.* (P254).

Tal como no capítulo anterior, a pergunta do questionário de pesquisa respondida de forma antagônica por duas professoras, conforme exemplificado acima, corroboram para evidenciar que a forma como os docentes da PG percebem e representam o seu trabalho alterado pela incorporação das TD carregam as contradições e as ambiguidades que, desde o início, chamamos a atenção. Sob o signo de Jano, mais do que representar ambiguidades, essa questão se converte em desafio extra para as análises das relações entre os usos das TD e as transformações no trabalho na PG.

No presente capítulo, analisaremos como os professores representam as transformações em seu trabalho docente na PG com base no uso das TD e quais as relações dessas representações com as características e condições gerais desse trabalho, de acordo com a revisão de literatura e com a empiria analisada em outros capítulos. Essas análises são empreendidas a partir de duas dimensões. A primeira, referente às respostas à questão aberta do instrumento de coleta de dados sobre como os professores representam, a partir de três palavras-chave ou frases, as transformações no seu trabalho docente na PG com o uso das TD. A segunda, a partir de um conjunto de questões fechadas do instrumento de coleta de dados, formuladas a partir da revisão de literatura sobre o trabalho docente na PG a fim de apreender as relações entre os usos das TD nas condições de trabalho (im)postas, bem como sob a emergência da cultura digital.

Tal como no capítulo anterior, cabe a ressalva de que muitos depoimentos de professores acerca do que foi modificado em seu trabalho pode não estar ligado necessariamente à inserção e incorporação das TD em si, mas às exigências externas, inerentes às condições impostas por órgãos reguladores, daí a importância da análise dessas relações. As discussões realizadas neste capítulo, sem perder de vista aquelas feitas em capítulos anteriores, estão atreladas ao quinto objetivo específico de nossa

investigação – analisar a relação entre as transformações nos processos de trabalho e os significados⁶⁷ que os usos de tecnologias digitais representam entre professores que atuam na pós-graduação em Educação – e seus eixos de análise que, convertidos em seções do capítulo, serão apresentados a seguir.

7.1. REPRESENTAÇÕES DAS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE COM O USO DAS TD

Nesta seção, apresentamos e discutimos as respostas dos professores ao seguinte questionamento: “Escreva três frases ou palavras-chave que representem como você percebe as transformações no seu trabalho docente na PG *stricto sensu* em Educação com o uso das tecnologias digitais”. Tal como no capítulo anterior, a fim de uma primeira visualização sobre o que mais emergiu do depoimento desses professores para orientar a construção da matriz de análise, organizamos suas respostas e montamos a nuvem de palavras, que incluiu somente aquelas citadas mais de dez vezes no conjunto das respostas. Observa-se que, diferentemente da nuvem de palavras apresentada no capítulo anterior, a atual exibe uma quantidade menor de palavras. Isso deu-se em função do que foi solicitado no questionário, a representação das transformações no trabalho docente a partir de três palavras-chave ou frases, que fez com que houvesse uma variedade maior de palavras utilizadas pelos professores, porém, muitas com pouca frequência de uso (uma única vez, principalmente). Também como no capítulo anterior, adotamos os mesmos procedimentos de ampliação do contexto das palavras de maior uso, a fim de atribuir-lhes sentido e formular a matriz de análise das respostas.

⁶⁷ Arelado ao conceito de sentido, o significado emerge da obra de Vygotsky (2001) como ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Na perspectiva do autor, se o sentido das palavras depende do contexto em que surgem e, mudando o contexto, as palavras podem ter o seu sentido alterado, o significado, ao contrário, é uma das zonas do sentido e “permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido” (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

Figura 2 – Nuvem de palavras sobre os termos mais usados para descrever as alterações no trabalho docente com o uso de TD



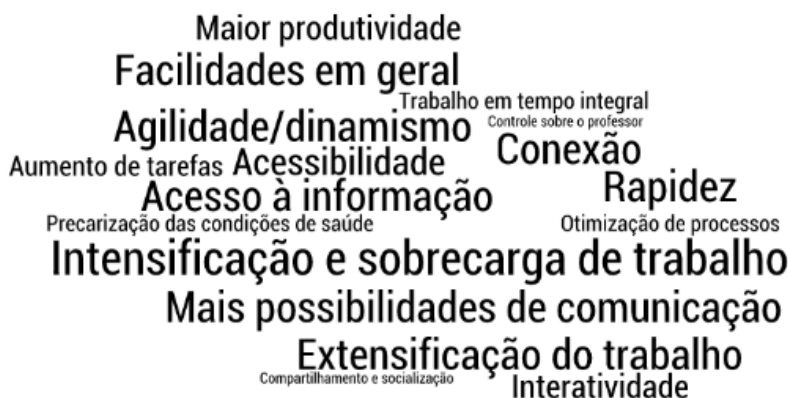
Fonte: Elaboração do autor (2016).

Chamamos a atenção para o fato de que, na construção do questionário de pesquisa, optamos por utilizar a estratégia de representação por meio de frases ou palavras-chave. Por essa perspectiva, ao mesmo tempo em que o pesquisado destacaria o que mais se sobressai das alterações do trabalho docente, contribuindo para a construção de significados, essa estratégia pressupunha uma eficácia maior na organicidade dos dados. No entanto, metade dos professores optou por não representar suas respostas por meio de palavras-chave ou frases, mas, sim, por meio de textos mais detalhados, o que demandou algumas etapas e procedimentos adicionais na organização das respostas.

Com o auxílio do *software* Weft QDA e com o uso do aplicativo Processador Linguístico de Corpus, procedemos uma limpeza inicial dos dados, que contabilizavam mais de 5.500 palavras utilizadas pelos professores no conjunto de respostas. Após esse processamento, a próxima etapa consistiu em agrupar e padronizar a redação das palavras e termos, incluindo as variações de sinônimos e por gênero e número. A partir desses procedimentos, foram contabilizadas 684 ocorrências de palavras ou termos, cujos contextos foram expandidos e analisados com o auxílio do *software* Modalisa. A próxima etapa consistiu em categorizar essas 684 ocorrências e seus contextos, de acordo com as respostas dadas pelos professores, sendo que cada resposta poderia ser (e na maioria dos casos foi) agrupada em mais de uma categoria, criada a partir dos contextos identificados. Ao final dessa categorização, o *corpus* de análise

ficou composto por 122 categorias distintas (além de uma categoria “outros”, com seis ocorrências de palavras). Na figura a seguir, organizada na forma de nuvem de palavras, estão expressas as principais categorias, com mais de 10 ocorrências, que emergiram das respostas analisadas.

Figura 3 – Nuvem de palavras das representações que os professores fazem das alterações do trabalho docente na PG com o uso das TD



Fonte: Elaboração do autor (2016).

Uma análise inicial dessa nuvem de palavras permite identificar que, tal como a empiria discutida no capítulo anterior, o que sobressai são representações que atrelam as transformações no trabalho docente na PG com o uso das TD à intensificação do trabalho e às melhorias no acesso à informação e nas possibilidades de comunicação – o que por si só já representa o modo paradoxal como as TD entram no trabalho, pela representação desses professores, reforçando o caráter ambíguo desse processo. Ampliando a análise para as demais categorias identificadas, esse caráter ambíguo e por vezes contraditório fica ainda mais evidente. Essa sistematização permitiu, para o processo de análise, a caracterização de seis dimensões de alterações do trabalho docente na PG com o uso das TD: ampliação de possibilidades; condições de trabalho; informacional; pedagógica; relações interpessoais e espaço-temporal. Com base nessa matriz, discutiremos como os professores representam essas transformações nas subseções a seguir.

Antecipamos que, embora haja controvérsias, às vezes mais, às vezes menos explícitas, sobre como os professores representam as alterações em seu trabalho com o uso das TD, diferentemente de como avaliam o que mais se alterou em seu trabalho com a inserção das TD (discutido no capítulo anterior), aqui, ao menos quantitativamente, temos uma maior incidência de respostas (397) que representam essas alterações sob aspectos de melhorias e (potenciais) facilidades do que respostas que representam as alterações no trabalho docente com o uso das TD sobre aspectos de tensões (257). Em cada dimensão apresentada nas subseções a seguir, em coerência com a forma como abordamos a temática que a própria empiria sugere, elaboramos quadros que ajudam a evidenciar as ambiguidades presentes no processo de incorporação e inserção das TD ao trabalho docente, conforme representadas pelos professores, a partir da combinação de análises de conteúdo, definida por Orlandi (2009, p. 17) como aquela que “procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer?”, com a análise do discurso, que “considera que a linguagem não é transparente [e coloca como questão]: como este texto significa?”.

7.1.1 Representação das alterações no trabalho com o uso das TD em relação às condições de trabalho

De acordo com a categorização que realizamos, acerca de como os professores representam as alterações no trabalho docente com o uso das TD, um dos aspectos que mais chama a atenção é a relação dessas alterações com as condições de trabalho na PG. Se de uma parte temos manifestações acerca da promoção de facilidades em geral, da horizontalidade, das melhorias das condições de trabalho e da maior produtividade, de outro lado temos manifestações acerca da precarização das condições de saúde, do controle sobre o professor. No quadro a seguir, sintetizamos as ambiguidades evidenciadas.

Quadro 23 – Ambivalências nas representações feitas pelos professores acerca das alterações nas condições de trabalho na PG com a inserção das TD

| Alterações representadas / ocorrências | Alterações representadas / ocorrências |
|---|---|
| Facilidades em geral (29) | Precarização das condições de saúde (13) |
| Maior produtividade (12) | Aumento de tarefas (11) |
| Eficiência (7) | Controle sobre o professor (11) |
| Flexibilidade (5) | Maior produtividade (10) |
| Inovação e avanço (5) | Esgotante, cansativo ou extenuante (6) |
| Qualidade em geral (5) | Exigente (4) |
| TD como aliadas (5) | Burocracia (3) |
| Melhoria das condições de trabalho (4) | Dependência (3) |
| Organização (4) | Produtivismo (3) |
| Trabalho impensável sem TD (4) | Escravidão (2) |
| Autonomia (3) | Requer organização (2) |
| Praticidade (3) | Opressão (2) |
| Otimização (2) | Contradições na flexibilização (1) |
| Otimização de processos (2) | Relação controversa entre inovações tecnológicas e trabalho (1) |
| <i>Brainstorming</i> (1) | Alienação (1) |
| Eficácia (1) | Péssimas condições de trabalho (1) |
| Horizontalidade (1) | Menos ganhos (1) |
| Integração (1) | Racionalização (1) |
| Participação (1) | Falta de apoio (1) |
| Útil (1) | Pouco acesso promovido pela IES (1) |
| Prazer (1) | Indução (1) |
| Preconceito e resistência de colegas (1) | Trabalho precarizado (1) |
| | Terrível (1) |
| | Subsunção real do trabalho ao capital (1) |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Entre as maiores ocorrências, categorizamos como “facilidades em geral” as manifestações dos professores exemplificadas como “facilitador” (P009), “TD facilita o trabalho” (P023), “facilidade” ou “facilidade para muitas atividades” (P159 e P201) ou simplesmente “facilitado” (P108); mas também aquelas manifestações que expressam em mais detalhes quais são os aspectos facilitadores que as TD representam nas alterações do trabalho docente. Por exemplo:

"Facilitação da orientação (presencial, on-line, leitura prévia de textos dos alunos). Facilitação do processo de escrita de artigos científicos. Facilitação do registro e análise de dados de pesquisa. Facilitação do planejamento e execução dos cursos na PG" (P130).

Além desses aspectos, as facilidades que foram identificadas pelos professores também dizem respeito a aspectos comunicacionais e de acesso à informação, à coleta de dados, à maior participação em acontecimentos relacionados ou não à área do trabalho e à composição de fontes de pesquisa, incluindo a aquisição de livros via internet. É importante destacar, no entanto, que além das facilidades em geral que a inserção das TD representa no trabalho docente, em inúmeros depoimentos essas facilidades foram manifestadas juntamente com aspectos que tensionam o trabalho, como nesse exemplo: *"TD facilita o trabalho. As TD ampliam a jornada de trabalho. TD facilita acesso a textos e conhecimentos"* (P023). Ou ainda: *"Praticidade para registrar e resgatar memória de trabalho [e] dificuldade em escrever utilizando caneta e papel, pois agora só consigo parir um texto digitando"* (P058).

Para além do consensual aspecto de facilidades que as TD aparentemente representam para as alterações do trabalho docente em muitos aspectos, do quadro anterior sobressai-se a maior produtividade como item a ser problematizado. Na forma como apareceu nos depoimentos, o aumento da produtividade é visto não como um traço necessariamente positivo das alterações trazidas no bojo da inserção das TD nos processos de trabalho. Embora alguns professores tenham designado essa alteração apenas sob a forma de “produção”, “produtividade” ou “mais produtivo”, ampliando essa forma de representar a produtividade – sobretudo considerando o contexto das manifestações dos mesmos professores no item do questionário de pesquisa sobre o que mais se alterou em seu trabalho com a inserção das TD –, constatamos a ambiguidade dessa categoria. Em alguns casos, essa maior produtividade pode ser correlacionada ao produtivismo; em outros, a aspectos positivos com a possibilidade de produzir mais em melhores condições. Por esse motivo, essa categoria foi representada em ambos os lados do quadro anterior, de forma distinta do produtivismo também citado.

Outros itens representados pelos professores, como eficiência, qualidade em geral, eficácia, otimização, praticidade, prazer e melhorias nas condições de trabalho podem ser considerados como correlatos e, nesse contexto, as TD aparecem não apenas como aliadas dos professores, como também o trabalho docente na PG se torna impensável sem o seu

uso. Essas manifestações, que aparecem sob diferentes formas nas respostas dos professores, podem ser sintetizadas nesses depoimentos, que igualmente reforçam o caráter paradoxal que representa a inserção das TD no trabalho docente na PG.

*Não imagino que seja possível, hoje, trabalhar na pós-graduação sem uso de TI. Todo o meu trabalho de pesquisa depende do uso de TI – produção de instrumentos, contatos com sujeitos de pesquisa, produção e análise de dados empíricos, relatórios, obtenção de financiamentos etc. **Trabalho muito mais com TI, mas ainda assim elas tornam meu trabalho mais eficiente.** (P044, grifo nosso).*

Melhoria das condições de trabalho, por um lado, mas... Ampliação dos mecanismos de controle do trabalho de cada docente e da performatividade de cada um em relação ao cumprimento de metas. Aumento da pressão em relação a cumprimento de prazos. (P107).

O caráter ambíguo sobre o que representam as alterações nas condições do trabalho docente com as TD para os professores evidencia-se por colocar, ao lado dos aspectos positivos citados anteriormente, termos como opressão, escravidão, alienação, indução e menos ganhos. Ou, ainda, ao colocar lado a lado: autonomia, dependência e controle sobre o professor; otimização de processos e burocracia; organização e aumento de tarefas. Desse modo, muitos professores passam a representar as alterações do seu trabalho como um estado de precarização das condições de saúde, em que se relata o cansaço, o aumento das preocupações, degradação pessoal, esgotamentos físicos e mentais e o aparecimento de doenças como estresse, ansiedade, Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA) e lesão por esforço repetitivo (LER) – fenômenos oriundos, para alguns, da relação entre mais acesso às TD e mais trabalho. Ainda assim, nem sempre as alterações provocadas pela inserção das TD nos processos de trabalho repercutem diretamente nas condições de trabalho na PG, como sintetiza essa análise da professora P187: “O processo de trabalho na PG tem se intensificado por pressões de produtividade, mas também por democratização e expansão dos programas (mais alunos, mais trabalho). As tecnologias são apenas um dos componentes do processo”.

7.1.2 Representação das alterações no trabalho com o uso das TD em relação à dimensão espaço-temporal de trabalho

Relacionada às condições de trabalho, a dimensão espaço-tempo – amplamente discutida no capítulo anterior – aparece novamente e de forma muito intensa no modo como os professores representam as alterações no seu trabalho docente na PG com a inserção das TD. Fenômeno possivelmente mais aparente da inserção das TD no modo de viver e produzir contemporâneo, o redimensionamento espaço-tempo e os reflexos atrelados a ele no trabalho docente foi o item mais representado (245 vezes) em nossa pesquisa, de diferentes maneiras, conforme sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 24 – Ambivalências nas representações feitas pelos professores acerca das alterações no trabalho na PG com a inserção das TD na dimensão espaço-temporal*

| Alterações representadas / ocorrências | Alterações representadas / ocorrências |
|---|--|
| Agilidade/dinamismo (35) | Intensificação e sobrecarga de trabalho (67) |
| Rapidez (21) | Extensificação do trabalho (diluição de tempos e espaços de lazer e trabalho) (36) |
| Conexão (16) | Trabalho em tempo integral (12) |
| Otimização do tempo (8) | Demanda reavaliar a relação trabalho/lazer (9) |
| Mobilidade (5) | Aumento das urgências (10) |
| Aceleração (4) | Flexitempo (1) |
| Instantaneidade (3) | Disponibilidade (1) |
| Internacionalização (2) | |
| Redução de distâncias (2) | |
| Amplitude (1) | |
| Atemporal (1) | |
| Desterritorialização (1) | |
| Fugacidade (1) | |
| Global e local (1) | |
| Simultaneidade (1) | |
| Ubiquidade (1) | |

* O item “redimensionamento espaço-tempo” é citado quatro vezes nas respostas dos professores.

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Assim como em outras dimensões, pela organização do quadro percebemos que a forma como os professores se referem às alterações no tocante ao espaço e tempo de trabalho com os usos das TD deu-se, em alguns casos, de forma muito mais descritiva no que se refere a aspectos tensionados desse trabalho. As representações, categorizadas *a posteriori*, substituíram as descrições detalhadas por expressões já apreendidas em outros momentos da análise. No que diz respeito à “intensificação” e suas variáveis (“intensificado”, “intensificou”, “intenso”, “intensidade”), normalmente as respostas apareceram acompanhadas de “sobrecarga de trabalho” e suas variáveis e, em razão disso, foram categorizadas de uma única maneira. De modo similar, optamos por reunir sob a forma de “extensificação do trabalho” as diversas manifestações que se referiram ao movimento de diluição de tempos e espaços de trabalho e não trabalho, ao trabalho invadindo momentos de descanso e lazer, ao fim da fronteira entre espaços e/ou tempos de trabalho e não trabalho, dentre outras denominações. Mas mantivemos, sob a forma de “trabalho em tempo integral”, as manifestações que explicitavam as alterações não como extensificação do trabalho, mas como ao “trabalho o tempo todo” e suas variáveis.

No capítulo anterior, discutimos acerca da relação entre a intensificação do trabalho docente na PG e o uso das TD. As representações que os professores fazem, nesse sentido, pouco acrescentam à discussão em termos qualitativos, visto que sobrepõem e corroboram o que foi discutido no capítulo anterior. Quantitativamente, conforme expresso no quadro, fica mais evidente o *quantum* de professores representa as alterações em seu trabalho com o uso das TD dessa maneira – ainda que se possa discutir a relação direta entre uso das TD e intensificação. Como repercussão, a sobrecarga leva à extensificação desse trabalho no tempo e no espaço, visto que, cronologicamente, o tempo não pode ser prolongado e, nesse contexto, para muitos professores a incorporação das TD significa “*condição para a extensão do trabalho e invasão de todo o tempo disponível*” (P144). Ainda assim, aspectos positivos e negativos coexistem na forma como os professores representam as alterações em seu trabalho com o uso das TD: “*Ampliação de possibilidades; facilitação de produção; fim da fronteira entre trabalho e vida pessoal*” (P020) é um exemplo sintomático dessa dicotomia, na qual a inserção das TD se converte em “*Essencial, favorecendo a comunicação, facilitador de acesso a informação, mas expõe você ao trabalho, quando não está trabalhando*” (P014).

De outro modo, embora em número menor, temos manifestações explícitas no sentido de que o uso das TD no trabalho docente representa otimização ou economia de tempo, que reverte em mais tempo para o professor. Podemos entender esse dado atrelado ao processo de agilidade e dinamismo como vários professores representam as alterações em seu trabalho com o uso das TD. A rapidez – outro termo que aparece com bastante frequência nas respostas –, por sua vez, está relacionada ao acesso às informações, às buscas, aos contatos, interação e produtividade, o que na maioria dos casos representa ganhos que a inserção das TD no trabalho docente proporcionaram.

Por fim, se o redimensionamento no espaço e no tempo favorecem a agilidade e o dinamismo de muitos processos, mesmo os aspectos que aparecem cercados de sentidos de positividade (como velocidade, rapidez, instantaneidade, conexão e mobilidade) são revestidos de um caráter paradoxal. Isso porque elas podem caminhar juntas, com o aumento das urgências e das solicitações, facilitadas de serem demandadas via tecnologias digitais e com a habitual intensidade de ritmos, própria da cultura digital. Algumas manifestações exemplificam o que essas alterações representam para a vida e trabalho dos professores da PG: *“Vida mais intensa e frenética, parece que sempre estou atrasado com alguma coisa”* (P155). Ou ainda: *“Com as TD minha vida e trabalho ficaram mais linkados, com pouco tempo para lazer e descanso. Muitas pessoas não têm a sensibilidade para saber quando e com que intensidade cobrar retornos do orientador”* (P184). A constatação de que essa não é uma realidade isolada fica evidente nos depoimentos que alguns professores tecem e que alertam para a necessidade de reavaliar a relação trabalho e lazer, modificada com a inserção e incorporação das TD no modo de viver e produzir. Três depoimentos ilustram, de diferentes perspectivas, esse alerta:

As novas tecnologias "invadem" espaços e tempos antes dedicados exclusivamente à vida pessoal do professor (casa/descanso), mas preservar os momentos de lazer ainda é uma escolha possível. Não abro e-mails à noite nem nos finais de semana para me preservar da avalanche de trabalho que, sem que eu permita e sem pedir licença, invade o meu cotidiano. Também não trabalho nas férias, nem mesmo quando tenho defesas marcadas e a dissertação/tese ainda demanda revisão (se o orientando quiser que eu revise o trabalho antes da defesa, tem que me entregar antes das minhas férias – e eles fazem isso!). Afastar-se das tecnologias digitais relacionadas ao trabalho nos momentos de descanso e lazer é condição fundamental para a

preservação do bem-estar físico e mental do professor da pós-graduação. (P078).

Há transformações no que concerne às possibilidades de pesquisa (por exemplo, este questionário que agora respondo) e de produção, porém, muitas pessoas tratam como negativo, dirigindo a responsabilidade para as TICs. A questão é que como atuamos com as TICs, por exemplo, assumimos a responsabilidade de desligar dispositivos e buscar, na medida do possível, controlar nossas relações com as TICs. (P065).

Penso que houve melhorias consideráveis e que devemos aprofundar o emprego de tecnologia na investigação, na sala de aula e na administração. Todavia, é preciso de cuidado para não invadir o necessário espaço de descanso e de fruição. Mas, muitas vezes, esta invasão não se deve tanto ao trabalho na pós-graduação, mas ao atendimento de demandas outras que temos dificuldade de recusar no dia a dia do trabalho universitário, seja pela oportunidade de aprender, mas, em algumas situações, pelo alcance de alguma remuneração complementar, dada a defasagem que há nos salários dos professores altamente qualificados e envolvidos com a universidade, mas, também, pelo congelamento há anos dos valores das bolsas de pesquisa do CNPq. (P049).

Os depoimentos evidenciam diferentes estratégias que os professores utilizam para preservar o seu tempo de descanso. Mas também evidenciam que as próprias condições de trabalho levam a um uso mais intenso das tecnologias nesses momentos supostamente destinados a lazer, o que significa trabalhar – não necessariamente na PG. O que de todo modo chamamos atenção é que, no atual contexto de ambiência e cultura digital, parece cada vez mais evidente que, apesar das condições de vida e trabalho, desligar-se do trabalho em momentos e espaços de não trabalho significa, em muitos casos, desconectar-se das TD.

7.1.3 Representação das alterações no trabalho com o uso das TD em relação à dimensão informacional

Beira o consenso que a inserção das TD no modo de vida contemporâneo impactou positivamente nas possibilidades informacionais e comunicacionais. Tal como no capítulo anterior, a forma como os professores representam as alterações em seu trabalho em função dos usos das TD ressalta, em grande parte, as contribuições para o campo da informação e da comunicação, que aparecem de modo indissociável na maioria das respostas. O quadro a seguir sintetiza as manifestações dos professores sob esse aspecto do trabalho docente na PG alterado pela incorporação das TD.

Quadro 25 – Ambivalências nas representações feitas pelos professores acerca das alterações no trabalho na PG com a inserção das TD na dimensão informacional

| Alterações representadas / ocorrências | Alterações representadas / ocorrências |
|---|---|
| Melhoria no acesso à informação (58) Melhoria nas possibilidades de comunicação e contato (51) Acessibilidade (15) Interatividade (12) Criatividade (3) Diversidade (2) Publicização (2) Convergência digital (1) Digitalização/informatização (1) Efetividade (1) Rede (1) | Desconcentração / interrupções (4) Exposição (3) Atropelamento informacional (1) Diminuição da capacidade leitora e crítica (1) Contradições no acesso à informação (1) |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Analisando as formas pelas quais os professores representam essas alterações, apresentadas no quadro acima, podemos sintetizar os principais itens mencionados pelos pesquisados, que de certo modo corroboram com as questões apresentadas e discutidas no capítulo

anterior. No tocante à melhoria do acesso⁶⁸ à informação, destacam-se: a diversidade de fontes de pesquisa acessível; o imediatismo do acesso ao conhecimento científico produzido; a ampliação das bases de pesquisa para estudo e aula; a praticidade para localizar informações sobre determinado assunto; o aumento da qualidade das fontes disponíveis; o acesso permanente às informações e as possibilidades de acesso – e em menor tempo – à produção internacional de conhecimento. No que diz respeito aos aspectos comunicacionais, são destacados: a comunicação em rede; o maior contato com os orientandos; a agilidade na comunicação; maior contato com alunos e orientandos; maior possibilidade de contato com pesquisadores estrangeiros ou distantes geograficamente; interatividade nos processos de orientação à distância; a possibilidade de resolver, por e-mail, questões que antes demandariam um encontro presencial.

No que diz respeito à comunicação, é interessante observar como a inserção das TD possui um duplo caráter, de acordo com o sentido do processo comunicacional: quando se trata de contato *com o outro*, invariavelmente as manifestações são bastante positivas; entretanto, o contato *do outro* é, muitas vezes, visto com ressalvas. De modo similar, as mesmas facilidades de comunicação convertem-se em nocivas quando ocorrem em excesso e podem causar desconcentração em função de interrupções constantes provocadas por mensagens no celular ou no computador que alguns professores se sentem compelidos a responder imediatamente. “*Estar acessível o tempo todo pode prejudicar meus momentos de descanso*”, depõe uma professora (P066). Assim como, com o excesso de informação, ocorre uma maior exposição dos professores, diluindo público e privado, vida pessoal e vida profissional, espaços de trabalho e espaços de lazer nas redes sociais.

⁶⁸ A palavra “acessibilidade” apareceu 15 vezes nas respostas dos professores. A palavra formalmente diz respeito à facilidade de acesso a lugares ou objetos, ou ainda ao estabelecimento de comunicação (AULETTE, 2012). Contudo, tem sido amplamente utilizada, sobretudo na área de informática, para designar o conjunto de processos, mecanismos e ferramentas que possibilite a usabilidade dos recursos informacionais por pessoas com deficiências, o que parece não ser o caso específico – embora também o possa ser – dos depoimentos conferidos ao questionário de pesquisa. Por esse motivo, optamos por registrar as ocorrências da palavra acessibilidade separadamente.

7.1.4 Representação das alterações no trabalho com o uso das TD em relação à dimensão pedagógica

Embora algumas das representações expressas no quadro a seguir também pudessem integrar outras dimensões que categorizamos, referimo-nos nessa subseção às formas que foram representadas de modo explícito pelos professores, como alterações na relação pedagógica que a inserção das TD promoveu no trabalho docente na PG. Sob esse aspecto, embora quantitativamente pouco representado, destacam-se mais aspectos que facilitaram a dimensão pedagógica. A referência à otimização da orientação diz respeito às já abordadas vantagens trazidas mais especificamente no tocante à orientação à distância e à maior facilidade de leitura prévia dos textos dos orientandos.

Por sua vez, as referências a aulas melhores a partir do uso das TD (para a preparação das aulas ou da introdução das TD nas aulas) tornaram, segundo algumas manifestações, as aulas mais dinâmicas, atrativas e interativas. A manifestação, em particular, da professora P242, 77 anos, destaca o que para ela representam as alterações em seu trabalho docente com o uso das TD:

Transformou meu ensino e minhas pesquisas, graças ao acesso às informações disponibilizadas via TD.

Ampliou meus conhecimentos em virtude do contato com trabalhos e investigações realizadas ou em curso.

Contato com grupos e equipes de pesquisa internacionais.

Em suma: mudei, mudou meus cursos e minhas metodologias e minhas práticas.

Por sua vez, para a professora P191, 76 anos, a inserção das TD no seu trabalho docente na PG é representado como “*relação pedagógica mecanizada*”, o que além de corroborar para o sentido de ambiguidade que a inserção das TD no trabalho docente em geral assume, também sugere que a incorporação dessas tecnologias pode ocorrer de maneiras muito distintas – que dependem das condições e dos contextos de trabalho, mas também do capital cultural tecnológico dos professores envolvidos e de sua relação com as tecnologias.

Quadro 26 – Ambivalências nas representações feitas pelos professores acerca das alterações no trabalho na PG com a inserção das TD na dimensão pedagógica

| Alterações representadas / ocorrências | Alterações representadas / ocorrências |
|---|--|
| Otimização da orientação (8) Ensino e aprendizagem (3) Aulas melhores (2) Mediação (1) | Mecanização da relação pedagógica (1) Aligeiramento da formação (1) |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

7.1.5 Representação das alterações no trabalho com o uso das TD em relação aos relacionamentos interpessoais

Aspecto não menos controverso e que nos últimos anos ganhou fôlego nas discussões que envolvem a cultura digital, principalmente em artigos de opinião⁶⁹, elementos ligados aos relacionamentos interpessoais também puderam ser observados nas respostas sobre como os professores representam as alterações em seu trabalho docente com o uso das TD. É um paradoxo que a introdução de tecnologias, que tem como potencial a socialização e como *slogan* “aproximar pessoas”, leve, em muitos casos, ao esfriamento de relações interpessoais. Contudo, essa forma de perceber a inserção das TD no trabalho docente aparece entre os professores, o que pode ser potencializado, segundo alguns depoimentos, no sentimento de competição e individualização que a lógica imposta pelo sistema de avaliação da PG suscita. A proximidade entre as pessoas, via TD, nesse

⁶⁹ Como exemplos, em consonância com as críticas tecidas por Powers (2012) sobre as relações interpessoais e afetivas redimensionadas pela vida em rede, em Vascouto (2014) encontramos críticas à cultura do *status* (referente à atualização de *status* nas redes sociais e à ansiedade por ela). Nessa “cultura”, do fazer para o mundo ver, um dos efeitos colaterais perversos apontados pela jornalista é o fato das relações afetivas só fazerem sentido se puderem ser compartilhadas na internet, visualizadas, curtidas e comentadas. Para Bauman, em entrevista a Almeida (2015), a “comunicação líquida” traz, entre outros aspectos, a redefinição de sociabilidades e a sensação de que estamos isolados em rede. Já em Nascimento (2015), essa mesma ambiência digital faz com que vivamos, segundo o escritor, uma espécie de “canibalismo virtual/social”, no qual comemos o que criamos e viramos comida para os outros.

sentido, torna-se controversa para alguns professores, pois garante uma *“proximidade conceitual e científica, mas redução da proximidade social e afetiva”* (P155). A falta de comunicação face a face também é um aspecto negativamente representado por uma professora.

Por outro lado, nessa dimensão dos relacionamentos interpessoais, a maior incidência de respostas sobre o que representam as alterações no trabalho docente com o uso das TD recai sobre compartilhamento e socialização, conforme sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 27 – Ambivalências nas representações feitas pelos professores acerca das alterações no trabalho na PG com a inserção das TD no âmbito das relações interpessoais

| Alterações representadas / ocorrências | Alterações representadas / ocorrências |
|--|---|
| Compartilhamento e socialização (10) Convivência (1) Democratização (1) Proximidade (1) | Controvérsia quanto à proximidade (3) Competição (1) Individualização (1) |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Contudo, analisando as respostas dos professores, podemos observar que esse compartilhamento e essa socialização podem não ser algo especificamente relacional no sentido de partilhar experiências, mas muito mais no sentido de partilhar conteúdos e informações. Mesmo nesse aspecto, se analisarmos as dimensões apresentadas até aqui, temos a ausência de referências, por exemplo, da aprendizagem colaborativa – um dos principais jargões da inserção das TD na Educação nos últimos anos. Aqui fica colocado um questionamento para futuras investigações: se em relação à web 2.0 – já metamorfoseada em web 3.0 – coloca-se como pressuposto a colaboração mútua, a partilha, a participação e o fortalecimento desses laços inter-relacionais em rede, sua inserção no trabalho docente não deveria repercutir nas alterações provocadas e percebidas pelos professores a esse respeito?

7.1.6 Representação das alterações no trabalho com o uso das TD em relação à ampliação de possibilidades

Sob a categorização “ampliação de possibilidades” agrupamos aquelas respostas caracterizadas como “mais possibilidades”, “possibilidades múltiplas”, “abertura de possibilidades”, além da própria caracterização “ampliação de possibilidades” registradas no questionário da pesquisa. No entanto, agregamos a esses itens todos aqueles que, embora nominados – por exemplo, “plágio”, “conhecimento”, “novas competências” – apareceram nas respostas como potencialidades, virtualidades. Como exemplo podemos citar a descrição de um professor (P119) de que as TD “*podem produzir ilusões quanto à efetiva aprendizagem*”, ou seja, não se consubstancia como a efetivação de uma alteração no trabalho docente, mas como os professores representam o que seja possível a partir da inserção/incorporação das TD nos diferentes processos.

Trata-se, com um certo grau de precisão, da dimensão mais vaga da nossa categorização, sobre aspectos já discutidos ou não em outras dimensões categorizadas, mas muitas vezes a partir de respostas reflexivas e reticentes (que também são importantes) em detrimento do objetivo da pergunta do questionário que era, a partir do que mais se alterou no trabalho docente com o uso das TD, representar essas transformações. Como em muitos casos as manifestações vieram por meio de uma única palavra e as demais respostas abertas desses mesmos professores não subsidiaram uma complementação do sentido utilizado, a análise dessas representações, para os fins da nossa pesquisa, torna-se limitada – ou, de outro modo, ilimitada, pois abrem vastas possibilidades de especulação que, no entanto, escapariam aos objetivos de nossa pesquisa. O quadro a seguir sintetiza o conjunto de manifestações a esse respeito.

Quadro 28 – Ambivalências nas representações feitas pelos professores acerca das alterações no trabalho na PG com a inserção das TD com relação à ampliação de possibilidades

| Alterações representadas / ocorrências | Alterações representadas / ocorrências |
|---|---|
| Ampliação de possibilidades em geral (8) | Superficialidade nas produções (7) |
| Conhecimento (3) | Ampliação das cobranças (5) |
| Acurácia (2) | Atualização permanente (5) |
| Pesquisa (2) | Plágio (1) |
| Colaboração (1) | Podem criar ilusões (1) |
| Expansão (1) | Risco (1) |
| Novas competências (1) | Tensões tornadas mais evidentes (1) |
| Pensar e agir (1) | Hiperatividade (1) |
| Socialização e acesso de resultados de pesquisa (1) | |
| Sustentabilidade (1) | |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Dentro das limitações de análise, podemos identificar que, no item que se refere à superficialidade nas produções, os professores representam as alterações (presumidamente se referindo aos alunos, mas isso não está claro) como reflexão pouco cuidadosa, desprestígio da literatura clássica, tendência à diminuição da capacidade leitora e crítica e incapacidade cada vez maior de aprofundar os problemas e permanecer na superficialidade, nos resumos e respostas prontas encontradas na internet (P048, P071, P122, P149 e P222). Na contramão desse cenário, temos referências às possibilidades de difusão do conhecimento e da atualização do conhecimento como aspectos representados como os mais alterados e, além disso, a acurácia nas revisões e elaboração dos trabalhos. Mais particularmente, o item “novas competências” aparece compensado pelo item “atualização permanente”, que aparece nas respostas como uma necessidade imposta pela inserção das TD no trabalho. Por fim, a ampliação de cobranças aparece no horizonte das possibilidades, em função do maior registro e controle sobre as atividades dos professores da PG. Nesse sentido, o aspecto potencializador das TD – para aspectos positivos ou não – depende tanto de que(m) ele é colocado à serviço quanto da dimensão que se dá a ele, como expresso nesse depoimento da professora P276: “[As TD] são potencializadoras de todas as ações docentes – entenda-se como quiser! [...] Se são potentes e são

contemporâneas, são também paradoxais, contraditórias, conflitantes e apaixonantes. A dimensão pode ser dada por todos nós”.

7.2 RELAÇÕES ENTRE A INCORPORAÇÃO DAS TD E AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PG

Nas análises que fizemos até aqui, vimos que as TD repercutem de diferentes maneiras no trabalho docente na PG e, em especial, na forma como os professores se expressam sobre o que mais se alterou em seu trabalho com o uso das TD e nas formas como representam as transformações em seu trabalho nesse contexto. Por sua vez, com base na revisão de literatura, abordada em capítulos anteriores, vimos que os aspectos mais sobressalentes dizem respeito ao que podemos considerar como um redimensionamento da lógica operacional da universidade para a lógica da universidade operacional (CHAUÍ, 2003) atrelada ao sistema de avaliação e regulação e, por conseguinte, ao trabalho docente – que impacta sobretudo nos aspectos do aumento e/ou das exigências de maior produtividade/produtivismo e que leva, entre outros, à intensificação e extensificação do trabalho. Nesta seção, procuramos articular essas duas dimensões da empiria de nossa pesquisa a fim de analisar, com base em dados quantitativos e qualitativos, as relações entre as transformações no trabalho docente com a incorporação e uso das TD pelos professores.

7.2.1 Relações entre uso das TD e produtividade e produtivismo

Embora a literatura coloque como uma das principais questões que tensionam o trabalho docente na PG na atualidade a pressão pela maior produtividade/produtivismo, qualitativamente as referências a ela não foram frequentes na mesma proporção no que se refere às manifestações dos professores em nossa pesquisa – nem no tocante ao que mais se alterou em seu trabalho nem na forma como representam as transformações no seu trabalho docente na PG com a inserção das TD. Contudo, quantitativamente, pelas respostas dos professores, temos que 70,4% deles avaliam que a inserção das TD no trabalho docente possui relação com o aumento da produtividade acadêmica e 18,1% dos professores avalia que exista relação, mas não muita. Em proporção bem

menor, 6,3% dos professores pesquisados indicam não ter percebido aumento da produtividade (com ou sem uso das TD) e 5,2% assinala que o uso das TD não tem relação com o aumento da produtividade acadêmica – além de também não se referirem a esse quesito nas perguntas abertas do questionário.

Esses percentuais sofrem alguma modificação quando separamos os professores em dois grupos distintos. No que identificamos como Grupo 1, professores que, com a incorporação das TD, mudaram de opinião sobre a suposta melhoria que as TD trariam ao seu trabalho docente. No Grupo 2, professores que, com a incorporação das TD em seu trabalho, passaram a vislumbrar vantagens que antes não percebiam. Essa separação de professores em dois grupos foi feita com base nas opções assinaladas por eles em itens de uma questão fechada do questionário de pesquisa, que visava caracterizar como o docente avaliava sua situação na PG a partir da inserção e incorporação das TD. Uma das formas de interpretar os dados expressos no quadro a seguir é a de que, à medida que incorporam as TD em suas atividades, a relação entre o aumento da produtividade acadêmica e o uso das TD torna-se mais evidente, principalmente no grupo que passa a visualizar vantagens dessa incorporação. Ou seja, esses dados sugerem uma relação direta entre as formas de caracterizar o uso das TD como vantajoso e o aumento da produtividade acadêmica – em uma proporção muito maior do que emerge dos depoimentos das perguntas abertas do questionário de pesquisa.

Quadro 29 – Relações entre uso das TD e aumento da produtividade acadêmica

| | Grupo geral | Grupo 1 | Grupo 2 |
|---|--------------------|----------------|----------------|
| Resposta | % | % | % |
| O uso das TD tem relação com o aumento da produtividade acadêmica | 70,4 | 74 | 79,1 |
| Há relação, mas não muita | 18,1 | 19,9 | 15,3 |
| Não percebe aumento da produtividade em função do uso das TD | 6,3 | 4,1 | 4,1 |
| O uso das TD não tem relação com o aumento da produtividade acadêmica | 5,2 | 2,1 | 1,5 |

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Em nossa análise, tanto dos depoimentos expressos em capítulos e seções anteriores quanto dos dados quantitativos da pesquisa, acerca das transformações no trabalho docente no tocante à produtividade, pontuamos que: a) para a maioria dos professores que atuam na PG existe uma relação entre aumento da produtividade e uso das TD; b) entre os professores que percebem maior vantagem no uso das TD em seu trabalho, as relações desse uso com o aumento da produtividade acadêmica tornam-se mais evidentes; c) a forma como os professores representam as transformações em seu trabalho docente com o uso das TD relacionados ao aumento da produtividade (vide Quadro 23 deste capítulo) aparece quantitativamente em proporção similar sob aspectos positivos e negativos: de um lado, as TD são utilizadas para intensificar o ritmo e o volume da produtividade para atender às demandas da Capes; por outro, são utilizadas para dinamizar alguns processos que permitam ao professor a vantagem de ser mais produtivo e, com isso, fazer frente às exigências reguladoras; d) embora sejam recorrentes na literatura, as referências diretas ao produtivismo aparecem em menor quantidade nos depoimentos dos pesquisados, o que sugere que as transformações percebidas e representadas pelos professores em seu trabalho na PG com o uso das TD têm pouca relação com esse fenômeno – ou pelo menos assim são percebidas de modo mais imediato; e) embora o percentual de professores que associam uso das TD e produtividade seja superior a 70%, essa não é uma dimensão que mais percebe como o que se alterou em seu trabalho na PG com o uso das TD; ainda assim, existem elementos de referência nos dados que associam dinamismo, praticidade e agilidade em alguns processos à produtividade; f) o controle sobre a produtividade aparece de forma ambígua, tanto nos dados quantitativos (o percentual de professores que assinala que a inserção das TD é um aspecto vantajoso em seu trabalho acerca do controle sobre a produtividade, ainda que ele sirva aos órgãos reguladores) quanto nos dados qualitativos por meio das representações que os professores fazem das transformações em seu trabalho com o uso das TD.

Em conjunto, esses aspectos reforçam que as transformações no trabalho docente na PG com o uso das TD se manifesta de modo ambíguo, que podem estar relacionados às formas como cada um incorpora essas tecnologias em seu trabalho e aos contextos e exigências sob as quais ocorre essa incorporação, o que se traduz como potencialização de alguns aspectos em detrimento de outros mais fortemente percebidos pelos indivíduos.

7.2.2 Relações entre uso das TD e intensificação do trabalho docente

Sob aspecto significativamente negativo, a intensificação do trabalho como consequência da adoção do “modelo Capes de avaliação” é tema recorrente que envolve o trabalho docente na PG nas produções acadêmicas que acessamos, conforme já exposto em capítulos anteriores. Nessas produções, a categoria tempo é central nas análises sobre exploração, precarização, intensificação e extensificação do trabalho docente, principalmente nos trabalhos de viés marxista.

Embora a categoria “tempo” não seja exatamente uma preocupação a ser investigada por Marx, ela está na base de suas análises sobre a produção da existência e das relações de exploração na forma capitalista. “O tempo é o campo do desenvolvimento humano”, escreveu Marx (1996, p. 111) no informe pronunciado em junho de 1865, nas sessões do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores. Nada mais coerente para um homem que, acossado pelas condições materiais da existência, viveu às voltas com a falta de tempo para conciliar produção intelectual, militância política, trabalho e família (CLARET, 1985). Em *O Capital*, a categoria tempo é o ponto de partida para a compreensão do capital: a compreensão da mercadoria que, em sua forma elementar, é o que forma a riqueza das sociedades em que predomina o modo de produção capitalista⁷⁰.

Uma das premissas de nossa pesquisa, a partir da revisão teórica e bibliográfica de estudos em outras áreas do setor produtivo, é que as TD entram de modo decisivo no redimensionamento dos tempos – e espaços – de trabalho, mas também nos ritmos e intensidades de desenvolvimento das atividades, o que poderia contribuir para o fenômeno da intensificação

⁷⁰ A riqueza aparece, nas primeiras linhas de *O Capital*, como “uma imensa coleção de mercadorias” (MARX, 1996, p. 165). Na base da sua produção está o trabalho humano, indiferenciado e geral: o trabalho abstrato, fundamento de todo o construto teórico que aparece em *O Capital*. A mercadoria – enquanto unidade contraditória de valor de uso e valor de troca, que pressupõe uma relação social – tem seu valor determinado pela quantidade de trabalho abstrato despendido durante a sua produção. Já “a quantidade de trabalho é medida pelo seu tempo de duração, e o tempo de trabalho possui, por sua vez, sua unidade de medida nas determinadas frações do tempo, como hora, dia etc.” (*idem*, 1996, p. 168).

do trabalho. Na empiria analisada, evidenciamos que 95,4% dos professores da pesquisa concordam que a inserção das TD em suas atividades redimensionou o tempo de seu trabalho. Entretanto, o modo como essa alteração é vista se constitui como difuso e multiforme: para 44% dos professores se constitui como muito vantajoso o redimensionamento do tempo em seu trabalho como resultado da inserção das TD, enquanto que para 26,6% deles esse é um aspecto desvantajoso. Outros 22,3% assinalam como pouco vantajoso o redimensionamento do tempo como resultado da incorporação das TD em suas atividades no trabalho docente. Mas, mais do que difusos, muitos posicionamentos a esse aspecto não são totalmente aderentes com as manifestações dos mesmos professores sobre o que mais se alterou em seu trabalho na PG com o uso das TD.

Como exemplo, no grupo de professores (88 no total) que indicam que o redimensionamento do tempo é muito vantajoso no seu trabalho, observamos manifestações divergentes nas respostas abertas do questionário de pesquisa: 33 professores ressaltam como aspectos que mais se alteraram em seu trabalho com o uso das TD: o aumento dos ritmos e da ampliação do tempo de trabalho; a invasão do tempo livre e o trabalho em tempo integral; o aumento da carga desse trabalho em menos tempo ou fazem referência direta à intensificação. Por sua vez, apenas 15 professores destacam aspectos relacionados à otimização do tempo de trabalho, à flexibilidade do tempo de trabalho e à agilidade em determinados processos que convergem para uma economia de tempo na realização das atividades – ainda que não esteja explícito, nesses casos, se essa economia de tempo é substituída ou não por mais trabalho, que por sua vez não é algo necessariamente propiciado pelo uso das TD. De outro lado, no grupo de 60 professores que indicou como desvantajoso o redimensionamento do tempo em seu trabalho, percebe-se uma coerência maior nas respostas abertas no que diz respeito ao tempo de trabalho: apenas quatro professores se referem positivamente aos ganhos de tempo que as TD propiciaram por tornarem mais ágeis alguns processos, incluindo o controverso aspecto da simultaneidade, que abordaremos na seção 7.3.

O quadro a seguir sintetiza alguns números sobre como os professores avaliam a inserção das TD em seu trabalho docente no tocante aos aspectos relacionados ao tempo e à intensificação do trabalho.

Quadro 30 – Relações entre uso das TD e intensificação do trabalho (%)

| Situação | CT | CP | DP | DT |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. A inserção das TD propicia que eu realize mais de uma tarefa ao mesmo tempo. | 47,96 | 36,43 | 11,90 | 3,72 |
| 2. No contexto da pós-graduação, o uso das TD contribui para que os processos de trabalho fiquem mais intensificados. | 52,79 | 30,48 | 9,29 | 7,43 |
| 3. A inserção das TD nos processos de trabalho da pós-graduação propiciou melhores condições de trabalho em função da otimização do tempo. | 20,07 | 50,19 | 19,70 | 10,04 |
| 4. Em função das condições de trabalho na pós-graduação, a inserção das TD provocou uma ampliação do meu tempo de trabalho, invadindo meus momentos de descanso/lazer. | 47,78 | 34,81 | 10,00 | 7,41 |
| 5. O uso intensivo das TD nos processos de trabalho favorece que ocorram problemas relacionados às condições de saúde, física ou mental. | 12,37 | 20,85 | 35,69 | 31,10 |

*Legenda: CT = concordo totalmente; CP = concordo parcialmente; DP = discordo parcialmente; DT= discordo totalmente.

Fonte: Elaboração do autor (2016).

De diferentes modos, tentamos apreender quantitativamente como os professores que concordam com a questão do redimensionamento de tempos de trabalho na PG com a inserção das TD estabelecem relações entre esse movimento e algumas situações dos processos de trabalho. Os números expressam a dificuldade de apreender essas relações, à medida que representam dubiedades, sobretudo no tocante à relação dos percentuais referentes à situação “3” em relação às situações “2” e “4” do quadro. O mesmo se observa quando identificamos, entre os professores que discordam totalmente que o uso das TD contribui para os processos de trabalho ficarem mais intensificados, alguns posicionamentos que representam, sob o signo da intensificação, as transformações em seu trabalho docente com as TD (quatro, entre 18 depoimentos). E, no mesmo sentido, as manifestações contraditórias (entre o grupo de professores que discorda totalmente que a inserção das TD provocou uma ampliação do

tempo de trabalho) que representam, como transformações no trabalho docente com as TD, o fato de que o trabalho ultrapassa o tempo formal contratado (duas entre 14 respostas).

Por sua vez, embora não tenha sido um aspecto quantitativamente privilegiado nas questões abertas, as possibilidades da multitarefa colocadas pelas TD propiciam que a maioria dos professores realize mais de uma tarefa ao mesmo tempo no contexto de trabalho da PG. Comparando esse dado observável no quadro anterior com alguns depoimentos que convergem nesse sentido (alguns professores referem-se à multitarefa como simultaneidade), analisamos que, em geral, os professores visualizam este como um aspecto positivo propiciado pelo uso das TD no trabalho docente, pois otimiza o tempo. Em nossa análise, essa é uma questão controversa – mas em parte, visto que a falta de exemplos sobre como ocorre essa atividade multitarefa dificulta uma análise mais aprofundada. De fato, elaborar um texto enquanto o computador processa outra informação (extrair um relatório, efetuar uma busca etc.) converte-se em uma economia de tempo e uma vantagem nesse sentido. Contudo, produzir um texto enquanto se atende uma ligação telefônica a respeito de trabalho, responder um e-mail durante uma reunião ou seminário, responder a mensagens via dispositivos móveis durante as aulas são aspectos controversos colocados pela cultura digital, que repercutem tanto na já citada economia da atenção (HAN, 2015) quanto na profundidade da concentração (POWERS, 2012). Sob esse aspecto, o uso de dispositivos móveis, sobretudo os conectados à internet, tem repercutido de formas particularmente novas no trabalho docente na PG, assim como na vida social em geral. As frequências de situações em que os professores da pesquisa afirmam ser requisitados por meio desses dispositivos (através de mensagens instantâneas de aplicativos como WhatsApp ou de chamadas telefônicas) para fins de trabalho enquanto estão realizando outra atividade de trabalho aponta nesse sentido: 45,2% são frequentemente requisitados e 27,8% dos professores pesquisados assinalaram que essa é uma situação que sempre acontece, ao passo que outros 20,7% indicam que essa é uma situação esporádica.

Do mesmo modo, ser multitarefa no sentido que defende Prensky (2010) pode ser apenas uma aparente economia de tempo, por exemplo, elaborar uma planilha e redigir um texto ao mesmo tempo: como são duas atividades distintas que têm o seu próprio tempo de duração, realizar uma após a outra pode significar a mesma duração do que realizar ambas simultaneamente, dado o movimento de atenção (mas também os

movimentos físicos) de uma atividade à outra. Nesse sentido, a forma como os pesquisados avaliam a possibilidade de muitos professores se valerem das TD para realizar mais de uma atividade simultaneamente na PG também se apresenta de modo predominantemente diverso. Exceto pelo número de professores que considera esse aspecto extremamente vantajoso para o professor, que pode produzir mais (5,6%), as demais possibilidades aparecem de modo mais ou menos diversificado, estatisticamente falando. Para 34,6% dos professores, esse é um aspecto desvantajoso, pois não reverte em mais tempo livre para o professor. Outros 34,5% entendem que esse é um aspecto vantajoso, por permitir que o professor otimize seu tempo. Por sua vez, 19,6% dos pesquisados avaliam que a simultaneidade de tarefas realizadas com o uso das TD é extremamente desvantajoso para o professor, que trabalha “a mais” no mesmo período de tempo. Desse modo, as vantagens de ser multitarefa com o uso das TD devem ser ponderadas e relativizadas de acordo com a ação realizada, visto que em alguns casos podem ocultar, sob a aparência de proficiência e ganho de tempo, uma relação de intensificação do trabalho docente.

Do mesmo modo, a exigência de uso das TD para grande parte das atividades na PG leva a um uso intensivo dessas tecnologias. Embora os professores de PG possam constituir público potencial para o aparecimento de tecnoestresse – nos moldes como Carlotto (2010) define, pela natureza de suas atividades envolvendo TD – e apesar de algumas manifestações que apontam para o surgimento de precarização das condições de saúde, a maioria dos professores discorda, total ou parcialmente, com a relação entre o uso intensivo de TD e o aparecimento de doenças físicas ou mentais no trabalho docente na PG.

7.2.3 Relações entre uso das TD e extensificação das atividades dos professores

Arelado ao redimensionamento do tempo, em nossa pesquisa o redimensionamento de espaços propiciado pela inserção das TD no modo de trabalhar e viver é um aspecto de alteração no trabalho docente na PG assinalado por 95,4% dos professores. Termos como “desterritorialização”, “global-local”, “mobilidade” e “ubiquidade”, por exemplo, também aparecem nas respostas dos professores como forma de representar, em alguns casos, as transformações no trabalho docente com o uso das TD – e referem-se a conceitos utilizados no âmbito dos estudos

sobre a cultura digital (SANTAELLA; 2007; 2013). Os múltiplos espaços potencializados pelo uso das TD dizem respeito, na especificidade da nossa pesquisa, não apenas à mobilidade física, ou seja, às possibilidades de se trabalhar na universidade ou em casa; ou ambos, ou outros espaços físicos, mas a uma potencialização desses espaços, incluindo o off-line concomitantemente com os múltiplos espaços on-line. Nesse sentido, o trabalho docente na PG pode ampliar-se não apenas no tempo, mas também no espaço, agora redimensionado.

De outro viés, sob a égide das condições de trabalho docente na PG, na revisão de literatura a intensificação do trabalho comumente aparece atrelada à noção de diluição de fronteiras entre lazer e trabalho, público e privado, pessoal e profissional – não apenas no que se refere a tempos, mas simultaneamente no que diz respeito a espaços. Em nossa investigação, adotamos o termo extensificação para referirmo-nos à ampliação dos espaços de trabalho para além daqueles nos quais ele deveria ocorrer, ou seja, para os espaços de não trabalho imbricados nos tempos de não trabalho. Não se trata de, como evidenciado em algumas situações, o professor que opta por trabalhar em casa, quando possível, em vez de ir para a universidade, mas do trabalho a mais que é levado a outros espaços. A partir desse entendimento, lembramos que 68,9% dos professores pesquisados consideram sua carga horária de trabalho insuficiente e 94,1% fazem, sempre ou frequentemente, horas a mais de trabalho. Nessas condições, 83,3% dos professores da PG afirmam sempre levar trabalho para casa. Esse é apenas um aspecto da extensificação do trabalho docente à qual nos referimos. Com as potencialidades de espaços a mais criados pela cibercultura, conjugados com o processo de ‘colonização’ do trabalho na PG, que converte qualquer espaço em espaço de trabalho, podemos estar presenciando uma explosão da extensificação do trabalho docente em ambientes on-line e off-line, o que consideramos que precisa ser melhor apreendido.

No tocante às alterações promovidas pela inserção das TD no trabalho docente, 91,2% dos professores concordam que houve uma dilatação dos espaços de trabalho (trabalho em casa; trabalho em espaços diferentes no ciberespaço). Por sua vez, essa ampliação de espaços de trabalho é vista como aspecto muito vantajoso por 59,04% dos professores pesquisados e desvantajoso por 12,3% deles. Entre os professores que consideram este um aspecto desvantajoso da ampliação de espaços de trabalho, alguns se referem a ele como o que mais se alterou em seu trabalho docente com o uso das TD: a invasão do ambiente privado pelo do trabalho e suas repercussões, ou ainda, o fato do trabalho “*vir pelo*

ar” (P057), rompendo barreiras espaciais e temporais. Entre os professores que consideram esse como um aspecto muito positivo, também tivemos algumas manifestações a ele como o aspecto que mais se alterou com a incorporação das TD ao trabalho docente na PG. Embora tenhamos algumas manifestações contraditórias da invasão de espaços privados e de lazer pelo trabalho, as principais alterações dizem respeito à flexibilidade e à mobilidade (poder trabalhar de qualquer lugar com o uso das TD, sem necessariamente precisar se deslocar fisicamente para a universidade).

Os dados quantitativos a seguir retratam as relações entre a extensificação do trabalho com o uso das TD, de acordo com a avaliação dos professores pesquisados.

Quadro 31 – Relações entre uso das TD e extensificação do trabalho na avaliação dos professores pesquisados (%)

| Situação | Respostas | | | |
|--|------------------|-----------|-----------|-----------|
| | DT | DP | CP | CT |
| 1. Com a inserção das TD, houve uma dilatação dos meus espaços de trabalho (trabalho em casa; trabalho em espaços diferentes no ciberespaço). | 2,11 | 6,67 | 30,88 | 60,35 |
| 2. Estar “presente” e “ao alcance” do universo do trabalho na pós-graduação via tecnologias digitais e/ou móveis prejudica meus momentos de lazer, fruição e descanso, pois a todo momento posso ser requisitado(a). | 10,92 | 15,14 | 38,03 | 35,92 |
| 3. A inserção das TD nos processos de trabalho contribui para que eu não “desligue” do trabalho em meus momentos de lazer/descanso. | 11,62 | 18,31 | 36,97 | 33,10 |
| 4. Em meus momentos de lazer, com o uso de caráter pessoal das TD (por exemplo, acesso às redes sociais), esse espaço acaba se convertendo também em espaço de trabalho. | 10,95 | 20,14 | 39,93 | 28,98 |
| 5. Com a inserção das TD no trabalho, costumo reservar um tempo do meu descanso para responder e-mails e realizar outras atividades de trabalho. | 8,45 | 17,61 | 42,25 | 31,69 |
| 6. Independentemente do uso das tecnologias e da internet, não realizo atividades de trabalho em meus momentos de descanso. | 45,55 | 28,47 | 19,22 | 6,76 |

*Legenda: CT = concordo totalmente; CP = concordo parcialmente; DP = discordo parcialmente; DT= discordo totalmente.

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Independentemente de como avaliam o que mais se alterou em seu trabalho docente com o uso das TD, os dados do quadro anterior evidenciam e corroboram, quantitativamente, aspectos discutidos neste e no capítulo anterior. Um deles é a diminuição (quando não esgotamento) dos momentos de descanso em função do *trabalho que vem pelo ar* (P057), via TD. Atrelado às condições de intensificação do trabalho, o uso das TD favorece com que muitos professores (70,1%) não ‘desliguem’ do trabalho docente em momentos de não trabalho. Sobre esse aspecto, convém lembrar que o fenômeno da adição de trabalho (CARLOTTO et al., 2014) aparece ligado ao do technoestresse, assim como o chamado vício tecnológico parece estar atrelado ao vício pelo trabalho (CRARY, 2014), questão que demandaria a realização de estudos sobre estas possibilidades entre professores da PG em Educação.

Além desses aspectos, no âmbito da cultura digital e das redes sociais na internet, a maioria dos professores pesquisados concorda que em momentos de não trabalho o uso de TD para fins pessoais e de lazer acaba convertendo-se em espaços de trabalho. A esse respeito, ressaltamos que entre os 31 professores que discordam totalmente dessa afirmação, 12 deles não utilizam (ou utilizam esporadicamente) redes sociais na internet para fins de lazer e entretenimento, por esse motivo podem ser menos impactados por essa conversão.

Por fim, em relação às situações “5” e “6” apresentadas no quadro, os números evidenciam outra situação já constatada entre os professores pelos seus depoimentos nas questões abertas do questionário de pesquisa: a de que (ainda) existe um reduto de escolha, ao menos em alguns casos (6,76% dos professores pesquisados) de não realizar atividades de trabalho em seus momentos de fruição e descanso, independentemente do uso ou não das TD. Mas, por outro lado, revela um dado preocupante da conjugação entre intensificação e extensificação do trabalho: a prática, aparentemente cada vez mais comum (entre 72,9% dos professores) de reservar um tempo de seu necessário descanso para responder e-mails de trabalho ou realizar outras atividades da PG com o uso das TD – o que corrobora com as manifestações de professores sobre alguns aspectos que mais se alteraram em seu trabalho docente: o excesso de e-mails a responder e o aumento das demandas urgentes, facilitadas de serem escoadas pelas TD. Em conjunto, essas questões ajudam a evidenciar o papel paradoxal da ampliação de espaços que as TD possibilitam, ao mesmo tempo em que, atendendo à lógica operacional da PG, propicia as condições para uma autoextensificação do trabalho, a conjugação da mais-valia relativa e da mais-valia absoluta (BIANCHETTI, 2008)

incorporada pelo próprio trabalhador, que assume a contraditória e concomitante função de explorado e explorador do seu próprio trabalho (CRARY, 2014).

7.2.4 Relações entre práticas da cultura digital e o trabalho docente: mobilidade

Se o trabalho docente na PG está relacionado (e submetido) às exigências da cultura da PG instaurada sob o modelo Capes de avaliação, está também imbricado na cultura digital e seus desdobramentos. A incorporação das TD na vida social em geral, de professores e estudantes, ocorre em paralelo às exigências da PG e pode permanecer mais ou menos alheia ao trabalho docente, de acordo com o uso que se faz dela. Em nossa pesquisa, evidenciamos que as TD foram incorporadas na vida pessoal da maioria dos professores da PG: 77,5% as utilizam para a maioria das atividades de lazer e entretenimento; 74,4% utilizam internet em dispositivos móveis e 74,7% passam a maior parte do tempo conectado. Também verificamos entre os depoimentos que alguns professores representam, sob o signo da desterritorialização, mobilidade, ubiquidade, conectividade, horizontalidade, entre outros, as transformações em seu trabalho com o uso das TD. Em conjunto, esse panorama evidencia que – embora essa temática não seja nada recorrente na literatura sobre o trabalho docente na PG – a cultura digital vem repercutindo de diferentes maneiras sobre ele.

Um dos aspectos da cultura digital mais sobressalente na literatura é o conceito de mobilidade, sobretudo a partir de elementos trazidos com a inserção e incorporação de telefones celulares ao cotidiano social e suas possibilidades – questão sobre a qual já discutimos no Capítulo 2. No tocante à inserção das TD na vida social, a intensiva incorporação de *smartphones* e outros dispositivos móveis é o fenômeno mais aparente do que alguns autores consideram como redimensionamento do corpo humano, no qual esses dispositivos convertem-se em uma “prótese altamente personalizada” (SANTAELLA, 2007, p. 240), sem os quais alguns indivíduos têm uma crise identitária: de acordo com depoimentos observados nas pesquisas de Nicolaci-da-Costa (2004) e Tosta (2014), “tudo o que eu tenho de fixo na vida é o meu celular” e “quem sou eu sem meu celular” são a expressão desse movimento, próprio da cultura digital. A incorporação de dispositivos móveis no trabalho docente na PG ocorre,

sempre ou frequentemente, para 55% dos professores pesquisados. Mas, para além desse dado, procuramos mapear qual a relação de usos (pessoais ou não) desses dispositivos pelos professores em contextos de trabalho.

Quadro 32 – Uso de dispositivos móveis em contextos da PG

| Situação analisada pelo(a) professor(a) | Frequência em que ocorre (%) | | | |
|--|------------------------------|-------|-------|-------|
| | N | E | F | S |
| 1. Costumo manter desligados os dispositivos móveis durante as orientações e outras atividades da pós-graduação. | 13,57 | 24,29 | 32,14 | 30,00 |
| 2. Costumo manter desligados os dispositivos móveis durante aulas, reuniões e eventos científicos. | 9,19 | 14,49 | 27,21 | 49,12 |
| 3. Costumo atender e/ou responder às chamadas/mensagens imediatamente. | 14,13 | 48,06 | 32,51 | 5,30 |
| 4. Costumo permitir que meus alunos/ orientandos utilizem os dispositivos móveis durante as aulas e orientações. | 11,35 | 34,04 | 32,27 | 22,34 |

*Legenda: N = nunca; E = esporadicamente; F = frequentemente; S = sempre.

Fonte: Elaboração do autor (2016).

No que nos interessa, sob as práticas da cultura digital, as frequências relativas às situações “1” e “4” do quadro anterior permitem evidenciar uma coerência nos usos dos dispositivos móveis que os professores fazem e nos usos que permitem que sejam feitos por seus alunos. Similarmente, no geral, essas frequências indicam uma predominante condição de uso de dispositivos móveis durante aulas e orientações embora, em comparação com o item “1”, aparentemente os professores titubeiam mais no que diz respeito à permissão a seus alunos e orientandos para utilizar essas TD. De modo semelhante, na maioria das situações os professores costumam manter seus dispositivos móveis ligados durante aulas, reuniões e eventos científicos, em proporção bem maior (mais que o dobro) na frequência “sempre” do que permitem aos

seus alunos quando se referem a aulas. No entanto, a ‘compulsão’ em atender às ligações ou responder às mensagens recebidas de forma imediata (manifestação característica da comunicação ubíqua contemporânea) é, segundo essas proporções, predominantemente controlada – mesmo que isso repercuta em prejuízo, de alguma forma, no tocante a algumas das características mais valorizadas pelos professores da pesquisa: a rapidez e a instantaneidade da comunicação via TD.

Esses índices, em conjunto, corroboram com outro dado quantitativo da pesquisa: o de que estar “presente” e “ao alcance” das pessoas via tecnologias digitais e/ou móveis, enquanto se está trabalhando, pode prejudicar o desenvolvimento das atividades – 67,9% dos professores pesquisados concordam total ou parcialmente com essa manifestação característica do fenômeno da ubiquidade. De modo ainda mais expressivo, 77,1% dos professores avaliam que o uso das TD na pós-graduação favorece interrupções nos processos de trabalho, como, por exemplo, pausar a atividade para checar e-mails, acessar redes sociais e *links* não necessariamente ligados ao trabalho do momento, entre outros: 41,6% dos professores pesquisados concordam totalmente e 35,5% concordam parcialmente com essa afirmação, que chega a aparecer, em alguns depoimentos, como o que mais se alterou no trabalho docente com o uso das TD. Sobre esse aspecto não chegamos a questionar aos professores com que frequência essas interrupções ocorrem (se ocorrem) em seu cotidiano, como tem sido corriqueiro observar no noticiário em geral os prejuízos ao trabalho (e à produtividade) que os usos intensivos de redes sociais – seja por meio de computador, mas sobretudo por meio dos dispositivos móveis – têm ocasionado no mundo corporativo. Assim como ocorre com a distração durante as aulas (apontado por alguns professores da pesquisa, conforme discutimos anteriormente), esse não é um fenômeno novo. O que as práticas sob a cultura digital instauraram foi o seu redimensionamento e ressignificação por meio da “magia das telas” (POWERS, 2012), em que a hipertextualidade e a hipermedialidade (ou seja, *zapear* de um link a outro indefinidamente) potencializam uma maior distração em períodos de tempo maior. Acrescenta-se a esse quadro o fato de que as TD contemporâneas, na emergência da web 3.0, adquirem cada vez mais características de invisibilidade, à medida que são plenamente incorporadas no cotidiano – o que pode resultar que nem as TD nem os seus usos sejam facilmente percebidos pelos usuários.

Em nossa análise, as relações entre mobilidade e transformações no trabalho docente na PG com o uso das TD, retomando os dados e depoimentos já analisados, se constituem sob três dimensões, correlatas e

paradoxais. A primeira implica na relação com os espaços físicos, seja pela dispensa da necessidade de alguns deslocamentos físicos para a universidade, seja pela possibilidade de deslocar-se para diferentes locais sem que isso impeça o desenvolvimento de algumas atividades da PG. A segunda implica na mobilidade das próprias atividades da PG que podem ‘seguir’ o professor independentemente do espaço físico em que ele esteja. A manifestação da máxima “*o mundo em minhas mãos*” (P117) é a outra face da manifestação “*o trabalho vem pelo ar*”, utilizada por outra professora (P057). Trata-se, portanto, da ampliação potencial da extensificação do trabalho: não é coincidência que das quatro professoras que utilizaram a palavra “mobilidade” para representar as transformações em seu trabalho na PG, uma delas tenha chamado a atenção que o que mais se alterou em seu trabalho tenha sido “*o fim do descanso*” (P036). E, por fim, a terceira das dimensões que anunciamos anteriormente implica que a mesma máxima do “mundo na palma da mão” (SANTAELLA, 2007) pode se traduzir em interrupções e distrações que afetam a economia da atenção (HAN, 2015). O mundo, além de grande, possui muitos atrativos para estarem ao alcance da mão com as práticas culturais sob a perspectiva da mobilidade. Inclusive, atrativos mais imediatistas e sedutores para a atenção do que o tédio (no sentido que expõe Han) do estudo ou do trabalho. As decorrências de ser seduzido por esse “mundo” e cair nas armadilhas da rede, ou mesmo atender de imediato às solicitações que chegam via dispositivos móveis, são fenômenos que ainda precisam ser melhor investigados no âmbito do trabalho docente, sobretudo na emergência e consolidação de uma cultura na qual dispositivos móveis passam a ser entendidos como próteses do corpo: parece cada vez mais difícil afastar-se da ágora, como sugere Powers (2012), tendo que deixar uma parte do corpo para trás.

7.3 A EMERGÊNCIA DE UM TRABALHO UBÍQUO: APORTES PARA DISCUTIR O TRABALHO DOCENTE NA PG COM USO DE TECNOLOGIAS

Renato Janine Ribeiro, professor do PPG em Filosofia da USP e diretor da Capes entre 2004 e 2008, publicou um curioso desabafo em seu perfil numa rede social em 05 de maio de 2015, poucas semanas após tomar posse como Ministro da Educação – cargo que ocupou entre abril e setembro daquele ano:

Desde que me tornei ministro da Educação, tenho recebido enorme quantidade de mensagens através do Facebook, e me é humanamente impossível dar atenção a tudo o que aqui recebo. Nem mesmo uma triagem pode ser feita por meus assessores, pois o meu perfil é pessoal, não institucional, e os assessores não podem gerir uma página pessoal [...]. Gostaria de manter o Facebook como um espaço de lazer, e não como uma extensão de minhas atividades de trabalho. (RENATO..., 2015).

Outra publicação, na mesma rede social, feita por uma professora de PG⁷¹ no contexto das metas de virada de ano que corriqueiramente as pessoas fazem, traz à tela o seguinte desabafo pessoal: “[...] todo o ano novo, eu juro com todas as minhas forças que vou desenhar uma estratégia para nunca, nunca mais na vida deixar o Lattes desatualizado... e todo começo de janeiro eu fico aqui embasbacada com uma pilha absurda de declarações, produções e duvidando que essa pessoa, que sou eu, fez tudo isso mesmo e achando que há nela qualquer coisa de insano”.

De diferentes perspectivas, esses depoimentos ilustram as repercussões de um fenômeno que, se não é necessariamente novo, tem se intensificado nas regiões fronteiriças entre trabalho-educação e cultura digital: o fenômeno da ubiquidade. Nesse contexto, em que as TD cada vez mais são incorporadas ao cotidiano, a separação entre os espaços público e privado vão sofrendo uma erosão de forma vertiginosa, intensificada e num caminho sem volta, tanto no sentido de o público invadir o espaço da privacidade quanto o oposto, do privado começar a invadir o espaço público, como expresso nos depoimentos do início desta seção. Desse modo, como afirma Santaella (2007; 2013), borram-se todas as fronteiras. Sem perder de vista que a cultura digital se desenvolve no modo de produção capitalista com suas contradições, a ubiquidade se converte em fenômeno paradoxal, fetichizando as relações sociais e as formas de trabalhar nessa ambiência, tais como as representações das duas faces do mesmo rei, Jano, ao qual frequentemente nos referimos. Nesta seção, retomaremos alguns elementos abordados durante a tese, tanto no aspecto conceitual/teórico quanto nos depoimentos dos

⁷¹ Optamos por preservar a identidade da professora. A publicação foi feita na rede social Facebook em 2 jan. 2016.

professores analisados até aqui e que, no nosso entendimento, convergem para a emergência de um trabalho ubíquo, permeado pelas, realizado com tecnologias digitais em ambientes on-line e off-line.

7.3.1 Ubiquidade no cotidiano da PG: tensões e redefinições de lugares

O fenômeno da ubiquidade é uma questão multidisciplinar, pois envolve duas dimensões que afetam todas as atividades humanas: tempo e espaço. Está atrelado ao advento da cultura digital e móvel, cujas repercussões dos usos das TD no cotidiano e efeitos psicossociais aparecem atreladas a termos como mobilidade e nomadismo; lugar e não lugar; território e desterritorialização; bordas e espaços fluídos e borramento de fronteiras (SANTAELLA, 2007), conforme discutido no Capítulo 1. Não se trata de questões novas, mas tornadas mais evidentes com a emergência da cultura digital. Os espaços multidimensionais e a hipermobilidade sob os auspícios da cultura digital estão na base da ubiquidade e levam a um controverso processo de presença-ausência, de público-privado. Na perspectiva de Santaella (2013, p. 128), a ubiquidade tornou-se possível pela emergência de um outro espaço que não o físico: o ciberespaço. Nessa ambiência, o ser humano adquire o “poder de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo [...], onipresente”. Embora a autora reconheça os riscos das consequências socioculturais e psíquicas, trata-se, segundo ela, de uma “recém-adquirida condição do ser humano em ser ubíquo, [...] que concede ao ser humano o atributo da ubiquidade, algo que, antes, lhe parecia impossível”.

Thompson (2002), ao analisar a reorganização do espaço e do tempo da vida social em decorrência da introdução e utilização de meios técnicos no cotidiano, destaca que, historicamente, embora todos os meios técnicos mantenham uma relação com aspectos espaço-temporais da vida social, foi somente a partir da segunda metade do século XIX que as alterações passaram a ser particularmente significativas. Segundo o autor, com o advento das telecomunicações houve uma “disjunção” entre o espaço e o tempo, de modo que “o distanciamento espacial foi aumentando, enquanto a demora temporal foi sendo virtualmente eliminada”. Se em tempos mais antigos “o mesmo tempo” pressupunha “o mesmo lugar”, com a disjunção do espaço-tempo a experiência da simultaneidade adquiriu uma nova conotação, por sua separação espacial

(THOMPSON, 2002, p. 36). Santaella (2007), por sua vez, promove uma reconstituição multidisciplinar e histórica das origens e derivações do conceito de espaço, desde a Antiguidade grega e hebraica, passando pela filosofia clássica e moderna, pela matemática, física e arquitetura, a fim de sintetizar as múltiplas dimensões do espaço na experiência humana.

Segundo a autora, “o espaço orgânico integra o ser humano no seu ambiente natural; o espaço perceptivo é essencial para a sua identidade enquanto pessoa; o espaço da existência o faz pertencer a uma totalidade social e cultural; o cognitivo significa que ele é capaz de pensar sobre o espaço; e o espaço lógico lhe fornece uma ferramenta para descrever abstratamente todos os outros”. (SANTAELLA, 2007, p. 171). A produção e o consumo material e simbólico dos produtos tecnológicos dos últimos dois séculos levaram da gradativa disjunção espaço-tempo, evidenciada por Thompson, até a paradoxal relação entre o excesso de espaço e o correlativo encolhimento do planeta apontado por Augé (2010), que coloca dificuldades para se pensar o tempo. Além disso, atrelada ao espaço, a “supermodernidade” – conceito utilizado por Augé para se referir à aceleração da história e às figuras de excesso como modalidades essenciais da contemporaneidade – produziu não lugares, ou seja, espaços e lugares efêmeros de passagem, cada vez mais proliferados tanto nos meios físicos (centros de lazer, hotéis, estações de transporte público e meios de transportes) quanto nos meios cibernéticos – os espaços em rede, de hipermobilidade, aos quais Santaella (2007; 2013) se refere: ao mesmo tempo em que a cultura digital promove novos espaços on-line ela também se desenvolve em um espaço de mobilidade, por meio da incorporação de dispositivos móveis no cotidiano. Dessa perspectiva, afirma Santaella (2007, p. 232), embora haja uma tendência de se pensar nas TD como meros meios de comunicação e transmissão de mensagens, “elas, na realidade, alteram de modo significativo os ambientes em que vivemos e a nós mesmos como pessoas”. E isso inclui, na nossa perspectiva, o trabalho.

Os atributos da ubiquidade e da (hiper)mobilidade, embora apareçam com frequência relacionados a aspectos positivos, podem e devem ser problematizados sob outros aspectos, na medida em que, como a própria Santaella afirma (2013, p. 137), agora “podemos nos mover no mundo físico e, ao mesmo tempo, acessar o espaço da nuvem informacional que nos rodeia”. Isso implica dizer que podemos estar em um espaço de lazer no mundo físico e acessar o espaço de trabalho na nuvem informacional, pois esse movimento fluido e facilitado pelas TD independe dos ritmos estabelecidos de trabalho e descanso, estudo e lazer:

embora as fronteiras se tornem borradas, no modo de produção vigente e sua lógica estendida ao trabalho na PG, é mais propício que os deslocamentos se deem mais em um sentido do que no outro, embora só sejam percebidos (quando são) em situações particulares.

Em nossa investigação, conforme apresentado no Capítulo 6 e nas seções anteriores deste capítulo, inúmeros depoimentos corroboram com aspectos da emergência de um trabalho ubíquo na PG. No entanto, esse fenômeno é controverso: embora as únicas referências à ubiquidade e à simultaneidade tenham sido avaliadas como ganhos ou otimização do tempo, dezenas de outros depoimentos apontam como características do que mais se alterou no trabalho da PG: a invasão de tempos e espaços de não trabalho (53), a disponibilidade em tempo integral (14), as interrupções constantes (6) quando fronteiras são diluídas – seja as de trabalho e não trabalho, seja as de diferentes atividades relacionadas ao trabalho docente na PG. Além disso, aparecem ambiguidades no tocante à aparente flexibilidade de espaços e tempos de trabalho que a ubiquidade permite.

Em Santaella (2007; 2013), temos uma profícua discussão sobre a corrosão da fronteira entre público e privado, que gradativamente foi transformando a vida social desde o século XIX e se intensificou com a emergência das TD e móveis. Embora haja controvérsias sobre a configuração do ciberespaço como espaço público (afinal, a maior parte das plataformas e ambientes digitais que utilizamos são privados) e que o aparente recolhimento ao espaço privado das últimas décadas tenham se revertido, de diferentes maneiras, na ocupação de espaços físicos públicos, a discussão que nos interessa no âmbito da ubiquidade é outra: a de que o espaço e tempo privados estão sendo erodidos na proporção de crescimento da conectividade em qualquer lugar e em qualquer tempo (SANTAELLA, 2007). Na esteira dos depoimentos de professores da pesquisa, a corrosão das fronteiras não pende para a relação meramente público-privado, mas para o fato de as demandas de trabalho escoarem para as fronteiras de privacidade e recolhimento individual dos professores. Assim, a mobilidade típica das conexões ubíquas transporta pelos caminhos das redes também as demandas, urgências e volumes de trabalho – questões que, nas discussões sobre ubiquidade, ainda não ganharam espaço.

7.3.2 Trabalho ubíquo na PG: trabalho *full time*, professor atemporal

De certo modo, a condição de “atemporal” do professor, evidenciada em um dos depoimentos da pesquisa, guarda relações com a forma pela qual Santaella (2013) descreve a condição humana ubíqua: o “poder” que antes não tínhamos de estar em dois espaços simultaneamente. Já os depoimentos evidenciados em nossa pesquisa acerca do trabalho em tempo integral guardam relações com a onipresença do ciberespaço. A esse respeito, a intensificação da ubiquidade – desdobrada em dupla mobilidade e dupla ubiquidade com a total incorporação de dispositivos móveis ao cotidiano – pressupõe uma mudança paradigmática no acesso, na conexão. Se antes, nos primeiros anos de internet, a entrada no ciberespaço exigia um ritual (se dirigir a um local físico fixo, ligar o computador e estabelecer conexão via *modem*), com a difusão da internet móvel esse ritual foi abolido. Isso quer dizer que, se antes havia um ritual em tempos e movimentos para acessar o que estava no ciberespaço, com a emergência da navegação móvel o que está contido no ciberespaço pode ‘saltar’ para o espaço onde o indivíduo se encontra. Não há ritual, não há preparação: constantemente e continuamente conectadas, as pessoas ficam à disposição do que vem pelo ciberespaço – inclusive as demandas de trabalho. A (velha) máxima “o mundo na palma da mão” (SANTAELLA, 2007), que um dos professores da pesquisa utiliza, cada vez mais deixa de ser virtual e se torna efetivo: traz o mundo e tudo o que nele há (incluindo o trabalho) não apenas para a palma da mão, mas para a conexão mão-cérebro em espaços ubíquos, quiçá de lazer.

Se a intersecção de espaços, no âmbito da hipermobilidade, é um traço positivo no bojo do avanço comunicacional, há controvérsias a respeito da emergência desse aspecto da ubiquidade no que se refere ao trabalho propriamente dito. De um lado, conforme evidenciamos em nossa pesquisa, proliferam menções às vantagens comunicacionais instauradas com as TD que propiciam contato com pesquisadores, colegas e orientandos. Em paralelo, evidenciamos depoimentos que identificam como nocivo o fato de estar sempre à disposição de alunos e orientandos por meio de TD e móveis. E, quantitativamente, temos a evidência de que 68% dos professores pesquisados concorda que estar ao alcance das pessoas via TD prejudica momentos de descanso ou lazer. A ubiquidade, nesse sentido, avança para além das potencialidades comumente positivas da simultaneidade de estar presente em dois espaços distintos, como

aparece nas obras semiológicas (SANTAELLA, 2007), para os riscos das consequências deste fenômeno: tendo surgido no âmbito do modo de produção capitalista, a ubiquidade é convertida à sua lógica, compelindo os seres humanos ubíquos a demandarem seus pares a fim de, no horizonte, atenderem às demandas por produtividade.

Os atributos da ubiquidade repercutem ainda sobre a relação presença-ausência, que também aparece nos estudos de Santaella (2007; 2013). Se a condição ubíqua permite mover-se por diferentes espaços simultaneamente, o lugar converte-se em transitório e o indivíduo passa a estar sempre presente, mesmo que esteja ausente. Mas, na lógica do trabalho da PG, a onipresença promovida pela comunicação ubíqua não tem nada de divina: ao contrário, inscreve-se nas condições humanas no limiar das características precárias de trabalho docente, pois significa que o indivíduo está onipresente para o trabalho, assim como o trabalho está onipresente para o indivíduo [lembramos a já citada frase que Marx (1996) teceu, de que o homem que não dispõe de tempo livre e cujo tempo está todo absorvido pelo trabalho é menos que uma besta de carga]. Paradoxal e eventualmente, essa onipresença garante uma maior produtividade – o que pode ser visto como vantajoso em alguns casos e até como um atributo de engenhosidade, ao qual Crary (2014) se refere. Mas a ampliação de tempos de trabalho e sua intensificação são as marcas que mais se evidenciam sob este aspecto, de acordo com os depoimentos dos professores da pesquisa.

Por sua vez, em um contexto de ubiquidade, “a vida escoia não mais na mera sequencialidade temporal em locais físicos determinados, mas a isso se sobrepõe o escoamento da vida na intermitência do tempo em espaços reticulares” (SANTAELLA, 2013, p. 127). Uma das repercussões desse movimento é que, sendo onipresente, o indivíduo também é demandado a ‘ubiquizar’ sua atenção nas diferentes ambiências. Como vimos em capítulos anteriores, a capacidade de ser multitarefa (relacionado a ser mais produtivo e eficiente realizando um certo número de tarefas ao mesmo tempo, por um determinado período) é um dos atributos elogiados e desejáveis que emergem dos discursos no âmbito da cultura digital. É o que distingue, inclusive, os chamados “nativos digitais” (PRENSKY, 2001; 2010). Ser multitarefa, no entanto, não traz nenhuma vantagem para o indivíduo, uma vez que modifica a economia da atenção, que se fragmenta e, no final, é destruída (HAN, 2015). Mas não é apenas a característica multitarefa que emerge como preocupação decorrente dos efeitos psíquicos da ubiquidade (estar sempre presente ou ser constantemente interrompido em suas atividades por meio

de dispositivos digitais e móveis): a atenção parcial contínua também se consubstancia como outro efeito desse fenômeno.

No âmbito da ubiquidade da cultura digital, Santaella (2007, p. 239) caracteriza a atenção parcial contínua como “prestar atenção parcial continuamente, por causa de um desejo [...] de conectar e ser conectado, de não perder nada, sempre em alto estado de alerta”, que como consequência pode desencadear um paradoxal sentimento de vazio e a perda da capacidade de diferenciar situações que exijam alta e baixa densidade de atenção. Han (2015), referindo-se à falta de atenção profunda que o modo de vida contemporâneo fomenta, enfatiza que os desempenhos culturais da humanidade pressupõem uma ambiência em que seja possível uma atenção profunda. No entanto, a ubiquidade desloca a atenção profunda para uma atenção dispersa, caracterizada pela rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos – algo que Powers (2012), sem a pretensão de ser científico, já havia anunciado em seu *O BlackBerry de Hamlet*: ultraconectadas, as pessoas estão fazendo várias coisas ao mesmo tempo, sem nenhuma profundidade; sem tempo para a contemplação e reflexão que só o afastamento da ágora permite. Nesse sentido, em conjunto com as condições de trabalho na PG, a ubiquidade instaura um obstáculo ao próprio trabalho intelectual dos professores, de modo paradoxal. Ao mesmo tempo em que expande as possibilidades de trânsito em espaços distintos e simultaneamente – o que contribui, em termos de tempo, para o aumento da produtividade – desencadeia os controversos processos multitarefa e de atenção parcial contínua: estes minam o estado de atenção profunda e contemplativa e de ócio, condição para os processos criativos que fazem parte da atividade intelectual e que repercutem na própria questão da produtividade.

Por fim, a despeito das inúmeras potencialidades e indagações que a vida ubíqua (SANTAELLA, 2013) suscita, não podemos perder de vista que esse modo de vida on-line também é alcançado pelas relações de produção do modo capitalista, que coloniza o tempo livre com obrigações em rede (POWERS, 2012) e que amplia os espaços de produção, ao passo que estende os tempos de produção. Pelo que evidenciamos até aqui, o trabalho docente na PG, além de praticamente não se fazer sem o uso das TD, se torna ubíquo à medida que exige deslocamentos do off-line para o on-line de modo incessante. Além do trabalho ter caráter ubíquo, o próprio professor torna-se ubíquo, pela característica da sua atividade e também em função de estar imbricado em uma cultura cada vez mais digitalizada. Ser ubíquo e estar sempre presente em diferentes espaços

também significa, no modo de produção vigente, estar conectado para produzir ou consumir durante todo o tempo. A expressão trabalho *full time* na PG com o uso de tecnologias digitais pode não ser (ainda) uma generalidade, mas não podemos negar que as tecnologias mais importantes criadas nos últimos dois séculos foram aquelas para administração e controle dos trabalhadores 24 horas por dia, sete dias por semana, conforme Crary (2014, p. 39) situa: a tessitura 24/7 “anuncia um tempo sem tempo, [...] sem demarcação material ou identificável [...]. Implacavelmente redutor, celebra a alucinação da presença, de uma permanência inalterável, composta de alterações incessantes e automáticas. [...] o caráter inexorável do 24/7 repousa em sua temporalidade impossível”. O trabalho ubíquo é apenas uma dimensão desse processo.

CONSIDERAÇÕES, ANTES DE FINAIS, PROVISÓRIAS

Rachel Carson (1907-1964), ambientalista pioneira norte-americana, escreveu certa vez em seu célebre *Primavera Silenciosa* sobre olhar pelo retrovisor da história, aprender com os erros do passado para não os repetir no futuro. Thompson (1981) e Hobsbawm (1995), de diferentes maneiras, também nos ensinam sobre o papel da lógica histórica para a construção de presente e futuro mais promissores. Mas a metáfora do retrovisor, no nosso caso, ganha novos contornos. O retrovisor está à nossa frente e em movimento conosco. Ele nos permite olhar o que já passou, mas de outra perspectiva. O retrovisor está à nossa frente justamente para que possamos olhar por meio dele o que ficou para trás e tomar as melhores decisões no sentido de para onde estamos indo. E se, quando estamos guiando um automóvel, olhamos constantemente pelo retrovisor para ficar atentos aos perigos que vêm de trás, em nosso programa de pesquisa olhamos pelo retrovisor também para vislumbrar aquilo que, surgido atrás de nós, se projeta à nossa frente – às vezes ocultando-se em pontos cegos, às vezes dando sinal de alerta, em alta velocidade ou não.

Um dos desafios de nossa pesquisa, olhando em retrospectiva, foi e é estudar e escrever acerca da cultura digital e das TD em uma área que está em constante movimento, em parte pelo ritmo das inovações tecnológicas determinado pelo modo de produção capitalista e sua lógica de obsolescência programada. Mesmo entre pesquisadores experientes e com produtividade, o choque de temporalidades entre o tempo social acadêmico e o tempo das tecnologias digitais (sob a lógica da obsolescência programada) prega peças astuciosas. Em 2008, um dos fatos marcantes da campanha presidencial norte-americana foi o uso do Twitter pelo então candidato Barack Obama. O slogan “sim, nós podemos” despontou nos *trending topics* do Twitter (*#YesWeCan*) e renovou o imaginário coletivo sobre o poder que emana das redes. A partir de então, uma série de estudos, acadêmicos e de mercado, sobre os potenciais dessa tecnologia proliferaram nos espaços on-line e off-line. No Brasil, a plataforma teve maior ascensão entre 2009 e 2010. Quando um dos primeiros estudos acadêmicos (SANTAELLA; LEMOS, 2011) sobre o Twitter no Brasil chegou às livrarias, em 2011, o *microblog* já havia perdido o fôlego inicial. Não caiu em desuso, mas também não se tratava mais de um fenômeno novo a ser compreendido. No âmbito da

comunicação ubíqua, nas redes sociais, o desafio de falar sobre as potencialidades de determinado meio ou ferramenta traz sempre um traço de obsolescência. A obra de Santaella (2013), embora recente do ponto de vista editorial e acadêmico, ao mesmo tempo torna-se obsoleta. No livro, embora a autora tenha uma preocupação em especial com os dispositivos móveis, escapa da análise o aplicativo WhatsApp – que apesar de já existir à época, somente converteu-se em fenômeno da comunicação ubíqua a partir do final de 2013. Do mesmo modo, aplicações citadas como exemplos na obra, como Orkut e Fotolog, já não existem mais. Em poucos anos, às vezes meses, torna-se prosaico falar sobre determinado aspecto da cultura digital. Eles não desaparecem, certamente. A ecologia midiática absorve práticas e consumos culturais de mídias anteriores que repercutem nos diferentes aspectos da vida social, entre eles, trabalho e educação. Mas impõe desafios à pesquisa, não apenas no que se refere à cronologia, mas em apreender as transitoriedades, provisoriedades e permanências que emergem dos usos das TD.

Outro desafio já mencionado foi o de transitar por fronteiras epistemológicas distintas e, acima de tudo, extrair delas um diálogo que nos ajudasse a entender as múltiplas dimensões da inserção de tecnologias digitais no trabalho e da posição desse mesmo trabalho na ambiência da cultura digital. Nesse sentido, a revisão de literatura – juntamente com a revisão teórica – foi fundamental para a apreensão (ao menos em parte) da complexidade de relações que envolvem a inserção de tecnologias nos processos de trabalho, principalmente quando estas não são apenas ferramentas, mas tecnologias da inteligência, incorporadas de diferentes maneiras no cotidiano pessoal e profissional. O diálogo entre as discussões do campo trabalho-educação com as da cultura digital também é importante para demarcar que, embora muitas vezes deixemos nos seduzir pelas potencialidades das aplicações das TD e as novas práticas culturais e comunicacionais que elas instauram, a cultura digital (outrora contracultura) desenvolve-se à sombra das relações sociais de produção e são, como outros campos, arenas de luta social e política, conforme expusemos no primeiro capítulo.

Isto posto, temos ciência de que este estudo é provisório em termos cronológicos e que representa um recorte temporal em um contexto muito específico, cujos resultados provavelmente seriam diferentes se realizados cinco anos antes ou se repetido daqui a cinco anos, dado o estado cambiante (SANTAELLA, 2007) das relações sociais ubíquas e do próprio estado da arte nessa área de conhecimento. Analisando em

retrospectiva o processo de investigação, não apenas a constituição do estado da arte é historicamente datada, mas a própria constituição dos sujeitos de pesquisa. Uma das principais lições apreendidas da revisão de literatura, e que se estende à presente tese, é que o conhecimento produzido é sempre provisório, a ser confrontado, questionado e superado desde sua origem, em um movimento incessante que marca a história das ciências e que submete toda e qualquer produção acadêmica a uma espécie de trefilação – aquele processo industrial que, com diferentes técnicas e máquinas, transforma materiais aparentemente sólidos em outras possíveis coisas derivadas do original, inclusive resíduos.

Ao longo dos capítulos desta tese, insistimos – a partir de observações da realidade e de experiências pessoais – que a incorporação das TD no trabalho docente é ambígua, tal como a própria base material na qual esse trabalho é tensionado e realizado. Procuramos, então, a partir dos fatores de tensionamento, evidenciar a forma como se desenvolve esse processo. A tese central de nossa pesquisa é a de que, tal como o personagem mitológico Jano, o processo de inserção e/ou incorporação das tecnologias ao cotidiano de trabalho – e por extensão, de vida – dos professores da PG apresenta duas faces: promete (e muitas vezes cumpre!) melhorias sob alguns aspectos, ao passo que evidencia armadilhas, como a ampliação de tarefas, de tempos e espaços de trabalho. Esse movimento está relacionado ao modo de produção vigente e à sua inerente necessidade de inovação tecnológica para acelerar o fluxo de circulação do capital e acelerar e intensificar o processo de produção. A partir do momento em que essa lógica das relações de produção é estendida à PG, por meio das políticas de avaliação e regulação da Capes, a incorporação das TD e a inovação tecnológica no trabalho docente carrega também os traços das contradições da inserção tecnológica existente em outros setores produtivos.

Um exemplo da paradoxal característica da incorporação das TD no cotidiano deu-se ainda no processo de coleta de dados. Embora vulgarmente se fale que vivemos a “era da informação” – e isso supõe que toda e qualquer coisa esteja disponível em rede – e embora seja corriqueira a reclamação na PG sobre a quantidade de documentos eletrônicos a serem preenchidos para controle da Capes, a busca por informações elementares que possibilitariam nossa pesquisa foi emblemática para evidenciar *a outra face de Jano* no tocante ao excesso de informação. Por um lado, há uma enorme quantidade de dados disponíveis, de modo transparente, nas diferentes plataformas; mas, de outro, muitas vezes esses dados não coincidem ou apresentam dubiedades

entre uma plataforma e outra, entre essas e os sites dos PPGE, entre esses três e as informações que os professores forneceram por e-mail. Identificar quem são os professores de PG e qual o seu e-mail profissional de contato foi um exercício exaustivo e laborioso, que evidenciou o paradoxo do excesso de informação com a falta de informações confiáveis.

Por sua vez, o escopo da pesquisa não teria sido possível sem o auxílio das TD desde o início. A formulação do questionário eletrônico, o contato com professores de diferentes regiões, a possibilidade de acompanhamento das respostas em tempo real – que automaticamente eram pré-tabulados para posterior análise – foram fatores de otimização de tempo e de recursos da pesquisa. Do mesmo modo, o uso de ferramentas digitais para a organização e análise das informações, possibilitando uma série de combinações e análises distintas, são aspectos que foram percebidos em um processo de autoanálise, à medida que analisávamos as respostas dos professores que participaram da pesquisa. De fato, sob esse aspecto, a forma de organizar a pesquisa mudou (ou foram criadas as condições para tal) em relação ao tempo em que se aplicava questionário em papel.

Outras questões, no entanto, pouco se alteraram. Uma delas, a disponibilidade de tempo ou empatia para a participação da pesquisa. E, sob esse aspecto, várias manifestações que recebemos dos participantes da pesquisa foram no sentido de que o preenchimento do questionário estava sendo feito em fins de semana, o que, de fato, pôde ser observado nas estatísticas sobre os dias e horários de maior quantidade de questionários preenchidos durante o processo de coleta de dados. Assim, em se tratando do aspecto ubíquo do trabalho docente, assumimos o *mea culpa* por termos contribuído com a invasão de tempos e espaços de lazer de muitos professores da PG. Que nossos dados e análises possam constituir-se em alguma forma de retribuição a esses colegas que disponibilizaram seus espaços-tempos.

As reflexões que fizemos até aqui servem como (auto)avaliação do processo de pesquisa em que nos propomos investigar quais são e de que modo se evidenciam as ambiguidades e os tensionamentos relacionados à incorporação e apropriação das TD nos processos de trabalho de professores da PG. De modo geral, evidenciamos que os tensionamentos se manifestam de maneiras diferenciadas entre os professores. Em muitos casos, as divergências de opinião sobre o que se alterou e não se alterou no trabalho docente na PG com a inserção das TD podem estar ligadas à própria naturalização da incorporação das TD no cotidiano. De outro

modo, em muitos casos há divergências entre as respostas dos mesmos professores em um momento e outro do questionário. As principais ambiguidades sobre as alterações no trabalho docente na PG com o uso das TD dizem respeito à dicotomia entre autonomia e obrigatoriedade de uso dessas tecnologias nas atividades e entre a otimização do tempo e intensificação do trabalho. Os tensionamentos se observam, de um lado, nas facilidades que o uso das TD proporcionam no acesso a produções acadêmicas e comunicação na comunidade acadêmica, bem como na produtividade; e de outro, na intensificação do trabalho, no aumento das demandas urgentes, na emergência da disponibilidade do professor em qualquer tempo e qualquer espaço em função da condição ubíqua e da extensificação do trabalho. Sintetizamos, a seguir, alguns aspectos de nossa pesquisa a partir dos eixos de análise apresentados na introdução da tese e dos objetivos de nossa investigação.

Mapeamento da revisão de literatura sobre uso das TD no trabalho docente na PG

De acordo com o recorte empírico que definimos, criamos uma matriz de análise das produções acadêmicas constantes em periódicos e anais de eventos. Apesar do aumento da produtividade acadêmica do tempo presente, localizamos apenas uma publicação com tema correlacionado à nossa temática de pesquisa. A contribuição que este mapeamento acarretou para nossa investigação foi fundamental. Primeiramente, o levantamento inicial nos permitiu aprimorar o instrumento de coleta de dados junto aos professores da pesquisa. Concomitantemente, nos fez vislumbrar que adentrávamos uma área pouco explorada (inserção e uso das TD na PG), ao contrário do que ocorre quando se investiga a inserção das TD em outros níveis de ensino. Além disso, esse mapeamento tornou evidente que, de diferentes abordagens, as pesquisas atreladas aos Estudos Culturais, à educação-comunicação e à cibercultura pouco se referem às condições de incorporação das TD ao trabalho docente, quando exploram a questão da inserção de tecnologias na Educação. De outra perspectiva, as produções acadêmicas que abordam o trabalho docente (no ensino superior) passam ao largo das discussões que envolvem práticas originárias no âmbito da cultura digital e que, de algum modo, repercutem no cotidiano dos professores desse nível de ensino, incluindo as condições de trabalho. Por fim, mesmo que quase a totalidade das produções acadêmicas analisadas não tenha um grau de aderência maior com nossa temática de pesquisa, o mapeamento realizado nos ajudou a ampliar o referencial teórico e na

construção de diferentes dimensões de análise dos problemas próprios de nossa pesquisa. Resulta, desse item da pesquisa, que o campo para investigações acerca dos usos das TD no trabalho docente é fértil, na Educação em geral, mas mais especificamente na PG *stricto sensu*.

Caracterização do trabalho docente na PG com uso das TD

Caracterizar o trabalho docente na PG com uso das TD resultou em, de acordo com a revisão bibliográfica, caracterizar *quem* realiza esse trabalho, *onde* esse trabalho é realizado e *como* (em que condições) esse trabalho é realizado, em conformidade com a realidade e com o contexto da nossa pesquisa. Tomamos como contexto de trabalho (com ou sem TD) a PG sob o modelo Capes de avaliação que, de acordo com a revisão de literatura, distingue os principais traços deste trabalho: a necessidade do produtivismo acadêmico encerrado em si mesmo, a precarização e a intensificação do trabalho. Metodologicamente falando, lembramos que na coleta de dados junto aos professores de PG optamos por não trabalhar com amostragem de população, mas estender o convite a todos os professores de Doutorado em Educação, cujos cursos, no período da coleta de dados, já tivessem pelo menos uma defesa de tese (ou seja, programas mais ou menos consolidados). Contudo, prevendo a adesão dos professores à pesquisa, estipulamos como meta que a quantidade de questionários respondidos deveria representar, estatisticamente, uma amostragem válida – o que foi efetivado, de acordo com a descrição realizada no Capítulo 3.

A partir dos dados provenientes por meio do questionário de pesquisa que foram organizados, categorizados e analisados, identificamos que 58% dos professores atuam em universidades federais, 52% têm entre 46 e 50 anos e 68% são do sexo feminino. Atuam nas mais variadas faixas de tempo em cursos de doutorado e fazem uso das TD no contexto pessoal regularmente, contudo, 37% têm dificuldade técnica para uso das TD nas atividades da PG. As variedades das dificuldades encontradas e as ações colocadas em movimento para contorná-las, inclusive com recursos pessoais, são, na nossa perspectiva, tensionamentos nesse aspecto do trabalho, visto que nem todos contam com apoio técnico na universidade. Também evidenciamos uma multiplicidade de tarefas com as quais os professores estão envolvidos na universidade, muitas das quais atividades *invisíveis* – contabilizamos pelo menos 68 tipos de atividades diferentes que os professores listaram, além das 20 pré-definidas. A maioria dos professores considera sua jornada de

trabalho insuficiente, o que os obriga, com frequência, a levar trabalho para casa. Contraditoriamente, entre os professores que acreditam que a carga horária é suficiente, a prática comum instaurada também é a de trabalhar em casa, cujos motivos não foi possível apreender: mesmo que 56% dos professores considerem a infraestrutura tecnológica que têm em casa melhor do que a disponível na universidade, esse pode não ser um fator determinante da extensificação do trabalho, mas o próprio caráter aparente de flexibilidade que o trabalho em casa permite.

São poucos os professores que não dispõem nem mesmo de sala para trabalhar na universidade (10 casos), e observamos uma variedade de equipamentos que existem à disposição nas universidades. A forma como os professores avaliam a introdução das TD também é controversa, como vimos. Na maioria dos casos, eles concordam que o uso é opcional, mas que existem atividades que só podem ser realizadas por meio das TD. Além disso, existe um percentual significativo de 23% dos professores que considera a formação técnica propiciada pela universidade insuficiente para uso das TD, embora praticamente metade tenha algum tipo de profissional que forneça apoio técnico.

Identificação dos processos de trabalho na PG com uso das TD

Em que pese as condições de trabalho e de infraestrutura, a análise dos processos de trabalho nos quais os professores utilizam as TD são os mais variados. Em nossa análise, constatamos uma predominância de usos das TD entre os professores para o ensino, a orientação, a pesquisa e a publicização de sua produção acadêmica. De fato, podemos considerar que os professores que não utilizam ou que utilizam muito pouco as TD são exceção, apesar das dificuldades técnicas ou falta de infraestrutura nos espaços da universidade. Evidenciamos fatores de tensionamento sob esse aspecto. Em um primeiro momento, identificamos que as maiores frequências de usos das TD são para atividades “obrigatórias”, como atualização do Lattes e divulgação de notas aos alunos. Em um segundo momento, a manifestação de que muitas atividades as quais os professores atualmente precisam realizar na PG estão atreladas ao esvaziamento dos quadros de servidores técnico-administrativos das universidades e a consequente incorporação de atividades burocráticas, agora informatizadas, pelos professores.

Analisando as frequências de usos das TD para as diferentes atividades dos processos de trabalho na PG, nossa conclusão é que a dimensão do trabalho docente mais impactada pela inserção das TD diz respeito à pesquisa. Isso ocorre, de um lado, pela valorização que essa

dimensão do trabalho docente na PG tem em relação, por exemplo, ao ensino, questão esta enfatizada anteriormente por Sguissardi e Silva Júnior (2009). Mas também porque é por essa dimensão do trabalho que o professor de PG é reconhecido entre os pares. Nesse sentido, e pelo modelo Capes de avaliação, o professor é compelido a ser produtivo e a incorporar ferramentas que tornem seu trabalho mais produtivo, o que pode levar ao desenvolvimento de competências digitais no âmbito das atividades de pesquisa em detrimento, por exemplo, de novas competências digitais para a mediação pedagógica ligadas ao ensino.

No mesmo sentido, atividades ligadas à divulgação do trabalho de grupos de pesquisa em redes sociais na internet vêm sendo realizadas por percentuais significativos de professores (entre 30% e 37%). Se, de um lado, isso evidencia sinais de ubiquidade e ampliação dos espaços de trabalho para espaços da cultura digital, de outro, reforça que a incorporação mais rápida das TD em diferentes áreas do trabalho docente parece estar ligada às formas de reconhecimento pelo seu trabalho, no caso, ligado à pesquisa. Ambíguo, o uso mais intensivo das TD entre os professores tem sido, ao que parece, justamente conformado à obrigatoriedade e à produtividade na PG.

Ainda no que se refere aos usos das TD nos processos de trabalho na PG, evidenciamos que a disponibilidade de tecnologias na universidade e as dificuldades técnicas dos professores influenciam, ainda que ligeiramente, na intensidade de uso das TD nos processos de trabalho na PG, visto que há uma maior tendência de uso sempre ou frequentemente no grupo de professores que possui tecnologias e sala própria de trabalho na universidade. Também encontramos relação entre o trabalho ser extensificado para a residência dos professores tanto pelas TD existentes e disponíveis (estrutura melhor do que a existente nas universidades), mas também pelas condições de trabalho. Além disso, os professores da PG, independentemente da idade, estão, no geral, inseridos na cultura digital e, mais do que isso, na cultura da mobilidade: o fator faixa etária, comumente citado como determinante para caracterizar facilidades ou dificuldades em lidar com o digital, não pode ser aplicado em nosso caso, nem para determinar maior ou menor intensidade de uso. Por fim, as dificuldades técnicas para uso das TD na PG se manifestam entre 36,8% dos professores e se consubstanciam como um fator de tensionamento no trabalho do pesquisador, haja vista os sistemas informatizados que estão cada vez mais presentes, tanto no âmbito das rotinas administrativas da universidade quanto também nos próprios órgãos reguladores, cujo uso é praticamente inevitável.

Sentidos atribuídos pelos professores ao seu trabalho docente na PG com o uso das TD

Um dos pontos-chave de nossa investigação foi caracterizar como os professores da PG percebem as alterações em seu trabalho docente com o uso das TD. A primeira categorização das respostas já evidenciou a dicotomia, as ambiguidades e a ambivalências dos depoimentos, o que nos fez registrar a ressalva de que o modo como cada professor percebe as alterações em seu trabalho com o uso das TD reside no campo da subjetividade e acarreta respostas tão distintas quanto “mudou tudo” e “não mudou nada” no trabalho docente com o uso das TD. Algumas respostas foram mais consensuais, contudo, outras já destacavam, de saída, que o processo de inserção (ou a forma ou os objetivos dessa inserção) das TD era ambivalente. E apenas um pequeno grupo de professores referiu-se à não percepção de alterações, seja porque já trabalhavam com TD antes de atuar na PG, seja porque seu ingresso na PG é recente e, portanto, com as TD incorporadas, seja porque de fato não utilizam as TD – caso que consideramos como excepcionalidade.

Os depoimentos mais extensos são aqueles que categorizamos como os de evidências de aspectos negativos das alterações no trabalho docente com o uso das TD. Isso pode levar à ideia de que os aspectos negativos desse movimento de alterações no trabalho docente em função do uso das TD foram priorizados nesta tese em detrimento de aspectos positivos. Contudo, a forma de organização e análise dos dados obedeceu à ênfase proveniente da empiria, em que aspectos de denúncias das condições de trabalho foram mais densamente explorados pelos professores em seus depoimentos. Várias categorias de análise foram por nós criadas e discutidas a partir desse conjunto de depoimentos, que dizem respeito à invasão de tempos e espaços de não trabalho, ao aumento do volume e da intensidade de trabalho, à disponibilidade em tempo integral (à medida que o trabalho escoa, via TD, para outros campos da vida pessoal), à ampliação do número de tarefas (por conta da informatização de processos) e a fenômenos ligados ao mal-estar docente e às condições de saúde. Em alguns casos, ligados à comunicação ubíqua, aspectos negativos no tocante às interrupções constantes no trabalho ou no lazer e à ampliação de demandas urgentes (facilitadas pelo uso das TD, com as quais já não é possível se esconder) e ao controle sobre as atividades do professor como decorrência dos inúmeros formulários eletrônicos e controle da produtividade que os órgãos reguladores passaram a ter com a informatização do processo, que por sua vez também

desloca o sentido de simultaneidade. Analisamos que, em muitos casos, os professores não se referiam especificamente ao uso das TD, mas às repercussões que o seu uso, dentro da lógica da PG, acarreta.

Uma terceira categorização que identificamos diz respeito aos aspectos positivos, às melhorias e vantagens que a incorporação das TD nas atividades trouxe para o trabalho docente na PG. Sob esse aspecto, a maior parte das alterações diz respeito às facilidades de comunicação e de acesso à informação – que em muitos casos apareceu como um binômio nas respostas, embora tenham sido categorizadas separadamente. O aspecto instrumental das TD para a organização de conteúdos de aula, de pesquisa e da própria escrita acadêmica também foi um dos itens mais lembrados pelos professores. Contrapondo o grupo de professores que vê no uso das TD condição para intensificação do trabalho e invasão dos tempos de descanso, evidenciamos manifestações positivas, embora poucas, no sentido de otimização do tempo e da diminuição da necessidade de deslocamentos físicos que o uso das TD proporcionou, bem como para a organização de processos burocráticos e acadêmicos. Analisamos que esses aspectos positivos são bastante consensuais e que, em se tratando de usos, seria contraproducente negar as vantagens e melhorias para os processos de trabalho em si, dentre as aplicações que foram citadas e não considerando as exigências externas às atividades.

Uma quarta categoria diz respeito às manifestações dos professores que chamaram a atenção para o fato de que o uso das TD (não o uso em si mesmo) em relação às alterações no trabalho docente é cercado de ambiguidades e dubiedades. Entre os aspectos que esse grupo de professores destacou, identificamos aqueles correlatos à potencialidade simultânea de aspectos positivos e negativos, às ambiguidades no que diz respeito à produtividade, volume e condições de trabalho, à flexibilidade de tempos e espaços, à aceleração e velocidade das respostas, aos processos de ensino e aprendizagem, ao manuseio das TD e as relações interpessoais cada vez mais distantes fisicamente, sem o mesmo sentido na ambiência digital. Essas respostas, por sua vez, ajudam a centrar as questões do tensionamento no trabalho para além dos polos positivo e negativo. Isenta as TD, como meios que são, dos efeitos muitas vezes perversos que, na história, a inserção de uma nova técnica ou tecnologia representou e continua representando para o trabalhador, não pelo uso das TD em si, mas pelas motivações e interesses de quem controla a produção.

Por fim, um último grupo, pequeno, de professores, não centrou suas respostas necessariamente nas alterações no trabalho docente com o uso das TD, mas nas estratégias utilizadas para conter as consequências

indesejadas desses usos, como o aumento na carga de trabalho. Manter-se menos conectado aos dispositivos digitais é uma delas, assim como preservar tempos e espaços próprios de descanso, independentemente das demandas de trabalho que chegam, via TD, nas mais diversas circunstâncias. Dessa depoimentos, apreende-se que existe um horizonte em que ainda é possível, para o professor de PG, fazer suas escolhas. Entre elas, e no limite, abandonar o trabalho na PG.

Relação entre as transformações nos processos de trabalho na PG e o uso das TD

O último eixo de análise de nossa investigação reside nas relações entre as transformações nos processos de trabalho na PG e o uso das TD. Para isso, em um primeiro momento, categorizamos a forma como os professores representaram as alterações em seu trabalho com o uso das TD e, posteriormente, procurando estabelecer as relações dessas representações com as características e condições gerais do trabalho docente na PG, de acordo com a revisão de literatura e com a empiria analisada em capítulos anteriores da tese.

Se no que diz respeito aos usos das TD nas diferentes atividades da PG evidenciamos uma heterogeneidade de situações, no que se refere às transformações no trabalho docente com o uso das TD os grupos começam a ficar mais homogêneos. Mesmo assim, não isentos de ambiguidades. Evidenciamos que as relações entre uso das TD e alterações no modo de trabalhar se expressam na dicotomia manifestada por aqueles professores que avaliam que não houve alteração, mas que, na prática, utilizam diferentes ferramentas tecnológicas no trabalho e, principalmente, relacionam esses usos com melhorias ou não ao trabalho. Concluímos que essa dicotomia se expressa na proporção em que, à medida que uma tecnologia é plenamente incorporada em nosso cotidiano, deixa de ser percebida.

Nos muitos casos e situações apresentadas no conjunto de questões fechadas, atreladas a esse aspecto da investigação, os itens assinalados como vantajosos ou desvantajosos, como alterados ou não alterados, foram interpretados à luz dos usos das TD pelos respectivos professores e dos seus depoimentos sobre as alterações no trabalho docente. Resultaram daí algumas contradições e ambiguidades. Sobre esse aspecto, diferentemente do que predomina na literatura acerca das mudanças promovidas pela incorporação das TD em nosso cotidiano, nesse ponto da investigação as alterações na forma de trabalhar não necessariamente correspondem a um aspecto positivo no trabalho docente

na PG. Numa das principais contradições evidenciadas nas respostas dos professores, temos que 82,9% concordam total ou parcialmente que o uso das TD contribui para que os processos de trabalho fiquem mais intensificados, à medida que 71,7% concordam total ou parcialmente que o uso das TD proporcionou melhores condições de trabalho na PG em função da otimização do tempo. As duas faces de Jano, a esse respeito, se manifestam em um grupo extremamente significativo de 168 professores que concorda, simultaneamente, que o uso das TD contribui para intensificar o trabalho e para otimizar o tempo. Podemos afirmar que essas contradições residem no próprio papel contraditório que as TD assumem no contexto do trabalho na PG.

Em sentido semelhante, temos que 80% dos professores pesquisados concordam total ou parcialmente que as TD melhoraram seu modo de trabalhar, mas para a maioria deles, se analisarmos seus depoimentos nas perguntas abertas do questionário, sobressaem-se aspectos negativos. No extremo oposto, o que chamamos de “falsas desvantagens” refere-se ao grupo de professores que considera como desvantajoso o uso das TD no que diz respeito ao acesso ou publicização da produção do conhecimento e à comunicação com outros pesquisadores e orientandos, apresentam respostas abertas em sentido oposto, representando as alterações no seu trabalho com as TD destacando os aspectos positivos dessas dimensões. Além disso, mesmo quando alterações não foram percebidas pelos professores, isso não significa que elas não tenham ocorrido, mas, ao contrário, que são observadas de diferentes maneiras, de acordo com a incorporação das TD.

Do mesmo modo como sobre o que mais se alterou no trabalho docente na PG, até mesmo por uma questão de coerência, evidenciamos que a forma como os professores representaram as transformações em seu trabalho com o uso das TD também apresentou ambivalências no quadro geral de respostas. Entretanto, como já não nos interessava mais saber o que se alterou, mas, sim, como essa alteração foi representada, organizamos as respostas de um outro modo, de acordo com os aspectos do trabalho docente e, em cada um, apresentando a categorização das ambivalências dos termos utilizados pelos professores. Identificamos seis aspectos do trabalho docente, cujas alterações com o uso das TD foram impactadas, paradoxal e ambigualmente: as alterações em relação às condições de trabalho, à dimensão espaço-temporal de trabalho, em relação à dimensão informacional, à dimensão pedagógica, aos relacionamentos interpessoais e, por fim, em termos de ampliação de possibilidades – em todos os sentidos.

Esse modo de organização permitiu visualizar de maneira mais clara as ambiguidades que permeiam a inserção das TD no trabalho docente na PG, tais como as duas faces de Jano. Contudo, relacionar essas alterações com outros aspectos que a literatura acerca do trabalho docente na PG evidenciou também nos motivou no decorrer da investigação e, dessa forma, procuramos analisar os aspectos que mais se sobressaíram da revisão de literatura e a maneira como foram mais ou menos alterados pela inserção das TD. Assim, destacamos aspectos da literatura relacionados à produtividade e/ou produtivismo, à intensificação do trabalho docente, à extensificação das atividades do professor e às práticas culturais emergentes sob o signo da cultura digital. De diferentes maneiras, percebemos que esses aspectos, relacionados à inserção das TD, ainda que possam guardar ambiguidades (no sentido de que não são as TD que acarretam produtivismo ou intensificação do trabalho, mas seu uso pode contribuir para), novos ingredientes da cultura digital parecem estar levando o trabalho docente na PG para uma nova condição: a que chamamos de trabalho ubíquo.

Relacionando o que a literatura sobre o assunto recorta e atrelada aos dados e depoimentos que analisamos até aqui, a questão do trabalho ubíquo ainda precisa ser melhor compreendida. Contudo, os deslocamentos de lugares, espaços e tempos, a ubiquidade da comunicação, a simultaneidade e o impulso para levar o trabalhador a produzir em uma tessitura 24/7, como afirma Crary (2014), em muitos aspectos se aproxima dos depoimentos que evidenciamos no decorrer da pesquisa. Nos limites dessa investigação e com a base empírica disponível, até o momento constatamos mais elementos nocivos do que positivos dessa ubiquidade, sobretudo no que diz respeito à maximização dos tempos e dos espaços convertidos, na lógica do modelo Capes de avaliação, em espaços de produção simultânea. Sob esse aspecto da ubiquidade, o que mais emerge como prospecção, a partir dessa pesquisa e dentro dos seus limites históricos, é uma ampliação do tempo de trabalho para um trabalho *full time*, e uma condição ubíqua de onipresença – a qual Santaella (2013) se refere – para professor atemporal (termos encontrados nos depoimentos dos professores pesquisados).

Produzindo a todo momento, em todos os espaços, on-line e off-line, o professor ubíquo e o seu trabalho ubíquo viriam a ser a última palavra de performatividade e produtividade na sociedade do desempenho (HAN, 2015), na qual se realiza o trabalho na PG. Nessa direção, demasiadamente distópica, o mito de Jano com suas duas faces talvez já não mais servisse de metáfora para representar o trabalho docente na PG

com uso de TD: outros mitos, mais onipresentes e mais atemporais, teriam de ser requisitados para aproximações a realidades tão complexas quanto aquelas trazidas à tona pelos professores que participaram da nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. 5. ed. [on-line]. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/XooUwk>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos Jorge M. B. Almeida. Trad. Juba Elisabeth Lévi et al. São Paulo: Paz & Terra, 2009.

AFONSO, Carlos. **Professores e computadores**: representações, atitudes e comportamentos. Rio Tinto/Portugal: Edições ASA: 1993.

ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lúcia. Informação, conhecimento e democracia no capitalismo cognitivo. In: COCCO, Giuseppe; ALBAGLI, Sarita (Orgs.). **Revolução 2.0 e a crise do capitalismo global**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 40-58.

ALMEIDA, Nara. Zygmunt Bauman: comunicação líquida. **Fronteiras do Pensamento** [on-line], 26 jan. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/UbmSG>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES-MAZZOTI. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-44.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Orgs.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2011.

ASSANGE, Julian. **Quando o Google encontrou o Wikileaks**. Trad. Cristina Yamagami. São Paulo: Boitempo, 2015.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia da mobilidade**. Trad. Bruno César Cavalcanti e Rachel Rocha de A. Barros. Maceió: Edufal; São Paulo: Unesp, 2010.

AULETTE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Org. Paulo Geiser. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

ÁVILA, Sueli de Fátima Ourique de. As transformações do trabalho docente através da produção escrita da Anped (1996-2009). In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED: 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/9BfaWg>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BACON, Francis. **Novo Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza; Nova Atlântida**. Trad. e notas José Aluysio Reis de Andrade. 5. ed. São Paulo: Abril Cultural, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education**. Education Group. Human Development network. 2001. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/education/pdf/tertiary%20education%20paper%204-10.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

_____. **Educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas**. Washington D.C. Grupo de Trabajo conjunto Banco Mundial-UNESCO sobre educación superior y sociedad, 2000.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 5. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

BASTOS, Raul Luís Assumpção. Desemprego tecnológico. In: CATTANI, Antonio; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de**

trabalho e tecnologia. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Zouk Editora, 2011. p. 105-108.

BATTINI, Okçana. **Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior:** intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. 2011. 214 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Identidade.** Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Globalização:** As consequências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop** – tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

_____. **O Processo de Bolonha e a globalização da Educação Superior.** Campinas: Mercado das Letras (2015).

_____. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, jan.-mar. 2010.

_____; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Publicar & morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto (Portugal), n. 28, p. 53-69, 2009.

_____. "Reféns da produtividade": sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambú (MG): **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Dilemas da pós-graduação – gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; THIESEN, Juares da Silva (Org.). **Utopias e distopias na Modernidade**. Educadores em diálogo com T. Morus, F. Bacon, J. Bentham, A. Huxley e G. Orwell. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2014.

BIANCHETTI, Lucídio; TURNES, Luiza. As tecnologias de base microeletrônica e a intensificação do trabalho na pós-graduação: novos aportes na relação orientador-orientando. In: 36ª Reunião Anual da ANPEd, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/XuGrGa>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014.

BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de "pesquisa administrada". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 55-75, set. 2012.

BINDÉ, Jérôme (Coord.). **Rumo às sociedades do conhecimento – Relatório Mundial da UNESCO**. Trad. Sandra Campos. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATTANI, Afrânio (Org.). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: D.O.U, 2009a. Disponível em: <<http://goo.gl/wyNLXS>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. UCA. **Conheça o UCA.** 2010. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

_____. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Programa de incentivo à formação continuada de professores do ensino médio.** Apresentação [website]. 2009b. Disponível em: <<http://goo.gl/QdeoBB>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.** Orientações Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/QYtm5f>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Guia de tecnologias educacionais da educação integral e integrada e da escola com seu território.** Brasília, 2013.

BRITO, Thaís (Org.). **Contracultura digital:** reflexões críticas em mídias digitais. Fundação Nacional de Arte – FUNARTE, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/QNhFtO>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

BRITOS, Lucia Natividad; GARRO, Ana Valeria; LEYES, Nadia. Malestar docente en los profesores de la Universidad. In: VIII Seminario Internacional Red Estrado, 2010, Lima (Peru). **Anais...** Lima: CLACSO, 2010. CD-ROM.

BRUM, Eliane. A boçalidade do mal: Guido Mantega e a autorização para deletar a diferença. **El País** [on-line], 02 de março de 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/nbVvKn>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BRUNNER, Jose Joaquin (Org.). **Formación Docente y las Tecnologías de Información e Comunicación**. Estudios de casos en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Peru. UNESCO: Santiago (Chile), 2005.

BUKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas** – após a morte da infância. Trad. Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Trad. Fernando Rogério Jardim. São Paulo: Boitempo, 2011.

CACHAPUZ, António et al. Do estado da arte da pesquisa em educação e ciências: Linhas de pesquisa e o caso “ciência-tecnologia-sociedade”. **Alexandria**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 27-49, mar. 2008.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; LOURENÇO, Henrique da Silva. Terceirização na educação superior: cronologia e mapeamento da expansão das cooperativas de mão de obra à luz da mídia escrita. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009.

CARLOTTO, Mary Sandra. Fatores de risco do tecnoestresse em trabalhadores que utilizam tecnologias de informação e comunicação. **Estudos de Psicologia**, n. 15, p. 319-324, set./dez. 2010.

_____; WENDT, Guilherme Welt; LISBOA, Carolina; MORAES, Marcela Alves de. Preditores da adição ao trabalho em trabalhadores que utilizam Tecnologias de Informação e Comunicação. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 377-387, jan./mar. 2014.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. Trad. Cláudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Gaia, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Trad. Roneide Venâncio Majer. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **O poder da identidade.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. Trad. Roneide Venâncio Majer. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Fim de milênio.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. Trad. Roneide Venâncio Majer. v. 3. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CASTILHO, Juan José. O trabalho do conhecimento na sociedade da informação: a análise dos programadores de software. In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs.). **Infoproletários:** degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 15-36.

CATTANI, Antonio; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia.** 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Zouk Editora, 2011.

CEDILHO, Raúl Sánchez. O 15M como insurreição corpo-máquina. In: COCCO, Giuseppe; ALBAGLI, Sarita (Orgs.). **Revolução 2.0 e a crise do capitalismo global.** Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 121-137.

CHASSOT, Ático I. Orientação virtual: uma nova realidade. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-108.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder – uma análise da mídia.** Rio de Janeiro: Perseu Abramo, 2006.

_____. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

_____. A Universidade Operacional. **Revista da Avaliação da Educação Superior,** Campinas; Sorocaba, v. 4, n. 3, p. 3-8, out./dez. 1999.

CLARET, Martin. **O pensamento vivo de Marx**. Trad. José Geraldo Simões Jr. São Paulo: Martin Claret Editores, 1985.

COCCO, Giuseppe; ALBAGLI, Sarita (Orgs.). **Revolução 2.0 e a crise do capitalismo global**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília – Laboratório de Psicologia do Trabalho. Petrópolis, RJ/Brasília: Vozes, 1999.

COLUCCI, Vera Lúcia. Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 383-408.

COSTA JÚNIOR, Wercy Rodrigues. Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho dos professores-pesquisadores. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd, 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPEd: 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/rfdkAi>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

COUTINHO, Marcelo. A sociedade da informação e o determinismo tecnológico: notas para um debate. **Líbero**, São Paulo, ano 6, v. 6. n. 11, p. 83-93, abr. 2004.

CRARY, Jonathan. **24/7 – capitalismo tardio e os fins do sono**. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CUÉ, Jose Luis García. **Elaboración de cuestionarios**. Herramientas Informáticas para la Investigación. Texcoco, México: Colegio de Postgraduados campus Montecillo, 2007. Mimeo.

CUNHA; Daisy M.; FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Atividade de trabalho. In: CATTANI, Antonio; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Zouk Editora, 2011. p. 47-50.

CUNHA, Rafael. **Impressões digitais entre professores e estudantes:** um estudo sobre o uso das TIC na formação inicial de professores nas universidades públicas em Santa Catarina. 2011. 154 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

_____. Para além das políticas estaduais: a “nova” formação de supervisores escolares. In: SEBRÃO JR., Gilberto; JEREMIAS, Juliana; CUNHA, Rafael. **A ausência do/a supervisor/a escolar, seus significados e suas implicações:** um recorte da situação atual dos/as pedagogos/as supervisores escolares em escolas estaduais de Florianópolis. 2007. 110 fls. Relatório final de estágio (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

_____; QUARTIERO, Elisa Maria. Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED: 2011.

_____. Educação para uma geração pós-internet: olhares a partir da formação inicial de professores. In: SÁNCHEZ, Jaime (Ed.). **Congreso Iberoamericano de Informática Educativa**, v. 1, Santiago de Chile: Jaime Sánchez Editor, 2010. p. 311-319.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia**. 2 ed. Florianópolis: EDUFSC, 2015.

CURCIO, Anna. Subjetividade do comum: resistência e luta entre as duas margens do Mediterrâneo. In: COCCO, Giuseppe; ALBAGLI, Sarita (Orgs.). **Revolução 2.0 e a crise do capitalismo global**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 157-170.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 43, p. 162-165, jan./abr. 2010.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Francisco Alves e Afonso Monteiro. Cascais: Edições Antipáticas, 2005.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Trad. Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez-Oboré, 2012.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 23 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **A pesquisa em Trabalho, educação e política educacional**. Campinas, SP: Alínea, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/QYcJ56>>. Acesso em: 14 out. 2013.

_____. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 297-300.

FANTIN, Mônica. Os cenários culturais e as *multiliteracies* na escola. **Comunicação e Sociedade**, São Paulo, v. 13, p. 69-85, dez. 2008.

FEENBERG, Andrew. **A filosofia da tecnologia numa encruzilhada**. [on-line]. 1999. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Disponível em: <<http://www-rohan.sdsu.edu/>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

FERRER, Christian. **Os destruidores de máquinas**. São Paulo: Imprensa Marginal, 2006.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Mitologias” em torno da novidade tecnológica em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1037-1052, out.-dez. 2012.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. Avaliação dos programas de pós-graduação e seu impacto na docência e na produção científica da universidade brasileira. In: VIII Seminário Internacional Red Estrado, 2010, Lima (Peru). **Anais...** Lima: CLACSO, 2010. CD-ROM.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, Dirce Maria Falcone; CECÍLIO, Sálua (Orgs.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas-SP: Alínea Editora, 2009.

GARCIA, Maria Manuela. Identidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

GERE, Charlie. **“Digital Culture”**. Londres: Reaktion Books, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e moderna teoria social**. 6. ed. Trad. Maria do Carmo Cary. Lisboa: Editorial Presença, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008. p. 127-144.

GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? Trad. Elisabeth Seraphim Prosser. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio-ago. 2010.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. **Professores conectados**: trabalho e educação nos espaços públicos em rede. 2010. 277 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Trad. Artur Morão. Lisboa (Portugal): Edições 70, 1968.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Trad. João Alexandre Peschanski. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

_____. A liberdade da cidade. Trad. Gavin Adams. In: MARICATO, Ermínia et al. **Cidades rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. [recurso eletrônico]. 1.ed. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013.

HEIM, Michael. The ciberespace dialectic. In: LUNENFELD, Peter (Ed). **The digital dialectic**: new essays on new media. Cambridge: MIT Press, 1999.

HERREROS, Tomás; RODRÍGUEZ, Adrià. Revolução 2.0: Direitos emergentes e reivindicação da democracia. In: COCCO, Giuseppe; ALBAGLI, Sarita (Orgs.). **Revolução 2.0 e a crise do capitalismo global**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 95-120.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos – O breve século XX**: 1914-1991. Trad. Maria Célia Paoli. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max. **Teoría Crítica**. Trad. Edgardo Albizu e Carlos Luis. 3. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Trad. Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Globo, 2009.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, [on-line] v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru/SP: Edusc, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura; GOMES, Cristiano Mauro de Assis. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 36, p. 462-473, set./dez. 2007.

LAURELL, Asa Cristina; NORIEGA, Mariano. **Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário**. Trad. Amélia Cohn. São Paulo: Hucitec, 1989.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34 n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009.

LEMONS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LEMONS, Ronaldo. Coliseu em tempos de internet. **Revista Trip** [on-line], 03 jul. 2015. Disponível em <<http://goo.gl/jdt2Zb>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

LEMOS, Denise Vieira da Silva. Precarização do trabalho docente nas Federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3. n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2014.

LEPLAT, Jacques; CUNY, Xavier. **Introdução à Psicologia do Trabalho**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

LESSA, Sérgio. Tecnologia, "fim do proletariado" e a transição ao comunismo. **Revista Brasileira de Estudos Latino Americanos**, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 314-331, set./dez. 2013.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LOBATO, Monteiro. **História do mundo para crianças**. Rio de Janeiro: Globo, 1933.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1997.

MAGNO, Albino Pereira. **Mitologia**. Lisboa: J. Rodrigues & Cia, 1935.

MAIA, Carol Serrano de Andrade. **Impactos da precarização do trabalho sobre professores de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba**. 2012. 107 fls. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

MANCIBO, Deise. Trabalho docente e tecnologia: controle e mercadorização do conhecimento. In: GARCIA, Dirce Maria Falcone;

CECÍLIO, Sálua (Orgs.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas-SP: Alínea Editora, 2009. p. 217-236.

MANSELL, Robin; WHEN, Ulrich. **Sociedades do Conhecimento: informação e tecnologia para o desenvolvimento sustentável**. Oxford University Press, 1998.

MARCUSE, Hebert. **A ideologia da sociedade industrial** – O homem unidimensional. Trad. Giasone Rebuá. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Trad. Regis Barbosa e Flávio Kothe. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da teoria política. Trad. Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINEZ, Deolídia. Mal-estar docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MAUÉS, Olgaíses. Trabalho docente na Educação Superior. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MAZZILLI, Sueli. **Orientação de teses e dissertações: em que consiste?** Araraquara-SP: Junqueira&Marin; Brasília: Capes, 2009a.

_____. Avaliação da pós-graduação em educação e o papel da orientação: tensões e avanços. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009b.

MEDEIROS, Luciene. REUNI: Passaporte para intensificação do trabalho docente? In: VIII Seminário Internacional Red Estrado, 2010, Lima (Peru). **Anais...** Lima: CLACSO, 2010. CD-ROM.

MÉNARD, René. **Mitologia Greco-Romana**. Trad. Aldo Della Nina. v. 2. São Paulo: Opus, 1991.

MÉSZÁROS, István. **Produção destrutiva e o estado capitalista**. Trad. Georg Toscheff. São Paulo: Ensaio, 1989.

MÍDIAS, Educação e Tecnologias. **Coletivos inteligentes ou ilhas de informação?** [on-line], 10 ago. 2015a. Disponível em: <<https://goo.gl/69x9A7>>. Acesso em: 28 out. 2015.

_____. **O preço da espetacularização e do fetiche das *selfies***. [on-line], 16 out. 2015b. Disponível em: <<https://goo.gl/69x9A7>>. Acesso em: 28 out. 2015.

MIGLIAVACCA, Adriana. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janaína de Jesus (Orgs.). **Análise do discurso: sujeitos, lugares e olhares**. São Carlos: Claraluz, 2009.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. 2006. 297 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O processo de Bolonha vis a vis a globalização de um modelo de ensino superior. **Perspectiva**, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, v. 24, n. 1, p. 187-204, jan./jun. 2006.

MORAIS, Carla Christina Imenes de. **Políticas oficiais de avaliação da Educação Superior e trabalho docente**. 2012. 182 fls. Tese (Doutorado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MORDUCHOWICZ, Roxana. **La generación multimedia**: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n.03, p.23-42, dez. 2009.

MOTA JÚNIOR, Willian Pessoa. **Os impactos do sistema “Capes” de avaliação sobre o trabalho docente na pós-graduação**: o caso da UFPA. 2011. 208 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. 2011. 239 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, Valter. Hegel e a dialética do Facebook: As redes sociais e as formas de escravidão virtual. **Medium**, 11 maio 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/MBVB6e>>. Acesso em: 30 out. 2015.

NEVES, Fabrício Monteiro; PREMEBIDA, Adriano. In: CATTANI, Antonio; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Zouk Editora, 2011. p. 357-364.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Tudo o que tenho de fixo na vida é meu celular: Os celulares como âncoras da identidade dos jovens nômades urbanos. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004. Coimbra (Portugal). **Anais...** Coimbra, Portugal, 2004.

NISHIMURA, Shin Pinto. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital**: um estudo sobre o REUNI na UFRGS. 2012.

139 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira. A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343-363, jul./dez. 2015.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaration of Principles**. Building the Information Society: a Global Chalenge in the New Millenium. 2003. Disponível em: <<http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop.html>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. **World Summit on Sustainable Development**. Johannesburg, 2002.

_____. **4,4 bilhões de pessoas permanecem sem acesso à internet**. [on-line], 07 out. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/nhQWom>>. Acesso em: 18 out. 2015.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso** – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

PARMA, Gabriel Oscar Cremona. **Inferência estatística**. Palhoça: UnisulVirtual, 2015.

PEIXOTO, Joana. Tecnologia na educação: uma questão de transformação ou de formação? In: GARCIA, Dirce Maria Falcone; CECÍLIO, Sálua. **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas-SP: Alínea, 2009.

_____; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan./mar. 2012.

PEREIRA, Giselia Antunes; COSTA, Nilza M. V. Nunes. O estudo de caso: alternativa ou panaceia. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento: teoria método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008. p. 169-189.

PISANI, Francis; PIOTET, Dominique. **La Alquimia de las multitudes: cómo la web está cambiando el mundo**. Barcelona: Paidós Comunicación, 2009.

POWERS, William. **O BlackBerry de Hamlet**. Trad. Daniel Abrão. 1. ed. São Paulo: Alaúde, 2012.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press. v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

_____. **“Não me atrapalhe, mãe! – eu estou aprendendo”**. Trad. Livia Berço. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

PUCCI, Bruno; CERASOLI, Josianne Francia. As novas tecnologias e a intensificação do trabalho docente na universidade. **Educ. e Filos.** Uberlândia, v. 24, n. 47, p. 171-190, jan./jun. 2010.

QUARTIERO, Elisa Maria. Novas tecnologias, novas demandas educacionais: a visão dos trabalhadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 187-201, jul./dez. 1996.

RENATO JANINE RIBEIRO. [comentário pessoal, público]. **Facebook**. 05 maio 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/renato.janineribeiro>>. Acesso em: 06 maio 2015.

RIVOLTELLA, Píer Cesare. Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas. **Revista Comunicar**, Huelva (Espanha), n. 25, out./2005. Disponível em: < <http://goo.gl/SjfEma>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

RODRIGUES, Marilda Merência. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. 2008. 182 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva et al. **Educação e tecnologias**: parcerias 3.0. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2014.

SANCHO, Juana Maria (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

_____; HERNÁNDEZ, Fernando. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____; LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais**: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2011.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo / Salvador: Casa da Cultura Digital / EDUFBA, 2012.

SANTOS, Márcia do Rocio. **A proletarização do trabalho intelectual: mercantilização e resistência no ensino superior**. 2012. 214 fls. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**. Investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Edições BestBolso, 2012.

_____. **A cultura no novo capitalismo**. Trad. Clovis Marques. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais**. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo Capes de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.

_____. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

SILVA, Afrânio de Oliveira; SANTOS, Caroline. Capital social, capital humano e educação: o ensino da sociologia e a construção da cidadania. **Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 1-15, abr. 2009.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: LED/UFSC, 2001.

SILVA, Ester Konig. **Os sentidos do trabalho docente e usos das tecnologias no contexto do Programa UCA**. 2011. 174 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Mutações no trabalho docente no ensino superior. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/sxQAsq>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Prefácio. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 53, p. 435-456, abr./jun. 2013.

SONTAG, Susan. **Sob o signo de Saturno**, Trad. Ana Maria Capovilla e Albino Poli Jr. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

TAPSCOTT, Don; WILLIAMS, Anthony D. **Wikinomics: a nova economia das multidões inteligentes**. Trad. Jorge Almeida e Pinho. Lisboa: Quidnovi, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**. 7. ed. Trad. João Batista Kreush. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, Pedro Henrique de Souza. Cotidiano da universidade pública, trabalho docente e Lei de Inovação Tecnológica. In: VIII Seminário Internacional Red Estrado, 2010, Lima (Peru). **Anais...** Lima: CLACSO, 2010. CD-ROM.

TEMPOS Modernos. Direção: Charles Chaplin. Intérpretes: Charles Chaplin e Paulette Goddard. [S. I.]: Warner, 1936. 87 min., preto & branco.

TERMS and conditions may apply. Direção: Cullen Hoback. [S. I.]: Hirax Films, 2013. 79 min., color.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: Eduem, 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros** – Uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIRADENTES, Aparecida. “Tem que fazer! Se não fizer, não trabalha mais aqui!”: trabalho docente e formação humana no quadro de internacionalização, fusões, aquisições e reestruturação do “mercado” da educação superior. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/PAq8OI>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

TOSTA, Sandra de Fátima P. Culturas juvenis, mídias e suas (des)conexões com a formação e o trabalho docente. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3. n. 1, p. 147-161, jan./jun. 2014.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação. Uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 140-164. Campinas: Autores Associados, set./dez. 2003.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 769-819, set./dez. 2011.

TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; DIAS, Evandro Dotto. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 373-392, jul. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Ritter dos Reis, 2001.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, estranhamento e exploração capitalista: dos *Manuscritos econômico-filosóficos* em direção ao *Capital* de Marx. In: ALVES, Giovanni et al. (Org.). **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Maringá: Praxis, 2006.

TURNES, Luiza. **Pesquisa e pós-graduação: um estudo de caso do uso de tecnologias por parte de doutorandos do PPGE/UFSC**. 2014. 153 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

UNESCO. World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action and Framework for priority action for change and development in Higher Education. **World Conference on Higher Education**, out. 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/zQCRXZ>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. **Proceedings of the World Conference on Science: Science for the Twenty-first Century. A New Commitment**, Paris, 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/f9wbT2>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien, 1990**. UNESCO: 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/9nBKR5>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

VALLEJO, Antonio Pantoja; ZWIEREWICZ, Marlene (Orgs.). **Sociedade da Informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis: Insular, 2007.

VASCOUTO, Lara. 3 efeitos colaterais bizarros da cultura do status. **Obvious**, 3 nov. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/vIlpSk>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

VEEN, Wim; VRACKING, Ben. **Homo sapiens: educando na era digital**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERMELHO, Sônia Cristina; AREU, Graciela Inês Presas. Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1413-1434, set./dez. 2005.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VYGOSTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAILSELFISZ, Julio Jacobo. **Lápis, borracha e teclado: tecnologia da informação na educação** – Brasil e América Latina. Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA)/Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2007.

WATERS, Lindsay. **Inimigos da esperança**. Publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois? Uma teoria crítica das novas mídias**. 2. ed. Trad. Isabel Crosseti. Porto Alegre: Sulina, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUIN, Antônio, A. S.; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa** [on-line], v. 45, n. 158, p. 726-750, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/WDq7CD>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA⁷²

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Trabalho e tecnologias na pós-graduação

Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Pesquisa: Trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*: transformações e tensionamentos com o uso de tecnologias digitais

Doutorando: Rafael Cunha (rafa0682@live.com)

Orientador: Dr. Lucídio Bianchetti

1. CONTEXTO PESSOAL

1.1. Sexo () M () F

1.2. Idade (anos): _____

1.3. Instituição e Programa onde atua:

1.4. Você atua em mais de um Programa de Pós-Graduação?

() Sim () Não

1.5. Número atual de orientandos:

Graduação: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

1.6. Em relação ao uso das tecnologias digitais no cotidiano, no contexto pessoal, assinale em cada afirmação o grau que melhor representa a sua realidade.

(Nunca; Esporadicamente; Frequentemente; Sempre)

⁷² Uma cópia da versão on-line do questionário encaminhado aos professores da pesquisa pode ser visualizado em: <<http://goo.gl/forms/prUfGtx7Mf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

| Afirmação | N | E | F | S |
|---|---|---|---|---|
| Faço uso de computador e internet para a maioria das atividades de entretenimento, lazer e contato com amigos | | | | |
| Utilizo internet no celular e outros dispositivos móveis | | | | |
| Passo a maior parte do tempo conectado | | | | |
| Utilizo essas tecnologias somente quando é extremamente necessário | | | | |
| Normalmente não faço uso dessas tecnologias para fins pessoais | | | | |

1.7. Tempo de atuação no curso de Doutorado:

- () Menos de 01 ano () 01 a 04 anos () 05 a 09 anos
 () 10 a 14 anos () Mais de 15 anos

1.8. Contrato de trabalho:

- () servidor público federal concursado
 () servidor público estadual concursado
 () professor aposentado com vínculo de voluntário
 () celetista () visitante () Outro

1.9. Jornada de trabalho prevista no contrato de trabalho:

_____ horas semanais.

1.10. No Centro/Faculdade em que está alocado, você realiza quais tipos de atividades?

- () Ensino – graduação () Ensino – pós-graduação
 () Orientação – graduação () Orientação – pós-graduação
 () Coordenação – Pesquisa
 () Membro de Comitê editorial de revista científica
 () Líder de grupo de pesquisa
 () Editor/a de revista científica
 () Membro de Conselhos Superiores na Universidade
 () Coordenação – curso de graduação
 () Vice-coordenação – graduação
 () Coordenação – pós-graduação
 () Vice-coordenação – pos-graduação
 () Coordenação – projetos de extensão universitária

- ☐ Coordenação de outras atividades executivas da universidade
- ☐ Banca de processo seletivo para professor de ensino superior
- ☐ Banca de processo seletivo para mestrado e doutorado.
- ☐ Outras (especifique): _____

1.11. Para desenvolver suas atividades na universidade, você:

- ☐ Dispõe de sala própria individual
- ☐ Dispõe de sala própria compartilhada com outro/s professor/es
- ☐ Dispõe apenas de sala coletiva (sala dos professores)
- ☐ Dispõe de sala de grupo de pesquisa ou laboratório ou núcleo de pesquisa
- ☐ Não dispõe de nenhum tipo de sala

1.12. A sala em que trabalha na universidade dispõe de quais equipamentos informáticos?

- ☐ Computador convencional ☐ Notebook/laptop da universidade
- ☐ Acesso à internet – via cabo ☐ Acesso à internet sem fio
- ☐ Impressora ☐ Scanner ☐ Datashow ☐ Câmera digital
- ☐ Notebook/laptop ou *tablet* particular
- ☐ Não possui/não se aplica ☐ Outro: _____

1.13. Para as atividades na na pós-graduação que necessariamente envolvem uso das TD:

- ☐ A universidade fornece apoio técnico ao professor.
- ☐ Antes de adotar processos que obrigam os professores a utilizarem as TD em suas atividades, a universidade fornece formação/treinamento para o uso das ferramentas.
- ☐ É facultativo ao professor o uso ou não das TD para as suas atividades.
- ☐ A Universidade não oferece apoio técnico e treinamento suficientes quando adota novos processos que envolvem o uso de TD.

1.14. Possui algum bolsista (DTI, demanda social, iniciação científica, apoio técnico, monitoria etc.) vinculado à realização de suas atividades?

- ☐ Sim. Quantos: _____
- ☐ Não

1.15. Na universidade, conta com apoio técnico para as questões de informática:

- ☐ Bolsista de trabalho ☐ Bolsista de iniciação científica

- () Monitor
 () Orientando de pós-graduação
 () Técnico contratado pela universidade
 () Não possui () Outro: _____

1.16. Se conta com apoio técnico para as questões de informática, assinale a frequência de atividades que o/s bolsista/s e/ou técnico/s desenvolve/m com as tecnologias digitais, que lhe ajudam em suas atividades.

(Nunca; Esporadicamente; Frequentemente; Sempre)

| Atividade | N | E | F | S |
|--|---|---|---|---|
| 1. Chats e fóruns de discussão on-line para contato com alunos/orientandos | | | | |
| 2. Pesquisas em sites específicos | | | | |
| 3. Auxílio no preparo de aulas | | | | |
| 4. Criação e manutenção de blogs e/ou redes sociais (Facebook, Twitter etc.) | | | | |
| 5. Criação de apresentações de trabalhos/aulas que incluam áudio e outras mídias | | | | |
| 6. Apoio no uso de ambientes virtuais de aprendizagem, do tipo “Moodle” | | | | |
| 7. Uso de bibliotecas virtuais e bases de dados on-line | | | | |
| 8. Registro e divulgação online de notas e conceitos dos alunos | | | | |
| 9. Uso de softwares específicos para organizar dados de pesquisa | | | | |
| 10. Envio de material de aula aos alunos | | | | |
| 11. Envio de material de pesquisa a orientandos | | | | |
| 12. Atualização de currículo online/Lattes | | | | |
| 13. Apoio técnico para orientação virtual | | | | |
| 14. Cadastro/gerenciamento de informações sobre andamento de pesquisas em sistemas específicos (plataforma do CNPq/Capes etc.) | | | | |
| 15. Gerenciamento de laboratórios virtuais | | | | |
| 16. Gerenciamento de contas e perfis em redes sociais específicos sobre a área de atuação/pesquisa | | | | |
| 17. Gerenciamento de contas de e-mail específicos sobre a área de atuação/pesquisa | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 18. Acesso a plataformas institucionais para apoio à submissão de projetos de pesquisas ou publicações científicas | | | | |
| 19. Envio de material de pesquisa a orientandos | | | | |
| 19. Outras atividades: | | | | |
| <hr/> <hr/> | | | | |

1.17. A sua carga horária na Universidade é suficiente para realizar as suas atividades na pós-graduação? () Sim () Não

1.18. Se respondeu “Não” na questão anterior, complemente:

- () Esporadicamente faço horas a mais de trabalho.
 () Frequentemente faço horas a mais de trabalho.
 () Sempre faço horas a mais de trabalho.

1.19. Em relação à infraestrutura que dispõe em casa (equipamentos, conexão à internet, espaço) para realizar atividades do trabalho da pós-graduação:

- () É melhor do que a que dispõe na universidade.
 () Não há diferença daquela existente na universidade.
 () Não é melhor do que a existente na universidade.
 () Não se aplica / não realiza atividades da PG em casa.

1.20. Considerando a sua carga horária de trabalho e os recursos tecnológicos disponíveis, para realizar atividades do trabalho da pós-graduação:

- () Sempre desenvolvo minhas atividades na universidade.
 () Esporadicamente também realizo atividades em casa.
 () Frequentemente realizo as atividades em casa.
 () Sempre realizo as atividades também em casa.
 () Realizo as atividades exclusivamente em casa.

1.21. Costuma utilizar algum tipo de dispositivo móvel com conexão à internet, como celulares, *smartphones* ou *tablets* para o seu trabalho na pós-graduação?

- () Nunca
 () Esporadicamente

- () Frequentemente
() Sempre

2. PROCESSOS DE TRABALHO NA PÓS-GRADUAÇÃO COM USO DAS TD

2.1. Com relação ao uso de tecnologias digitais que você faz nas suas atividades da pós-graduação, assinale as alternativas a seguir de acordo com as características que melhor explicam seu processo de trabalho. (Legenda: 1 = discordo totalmente; 2 = discordo parcialmente; 3 = concordo parcialmente; 4 = concordo totalmente).

| Afirmação | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Todas as minhas atividades dependem do uso das tecnologias digitais | | | | |
| Existem atividades que só podem ser realizadas com as tecnologias digitais | | | | |
| Desempenho minhas atividades sem necessidade de uso das tecnologias digitais | | | | |
| O uso das tecnologias digitais é opcional para realizar as atividades | | | | |

2.2. Para quais das atividades profissionais listadas abaixo você utiliza as TD? Assinale de acordo com a frequência que melhor caracteriza seu trabalho na pós-graduação.

(Nunca; Esporadicamente; Frequentemente; Sempre)

| Atividade | N | E | F | S |
|--|---|---|---|---|
| 1. Chats e fóruns de discussão on-line para contato com alunos/orientandos | | | | |
| 2. Pesquisas em sites específicos | | | | |
| 3. Preparo de aulas | | | | |
| 4. Criação e manutenção de blogs e/ou redes sociais (Facebook, Twitter etc.) | | | | |
| 5. Apresentações de trabalhos/aulas que incluam áudio e outras mídias | | | | |
| 6. Uso de ambientes virtuais de aprendizagem, do tipo “Moodle” | | | | |
| 7. Uso de bibliotecas virtuais e bases de dados online | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 8. Registro e divulgação online de notas e conceitos dos alunos | | | | |
| 9. Uso de softwares específicos aplicados à área em que atua e/ou pesquisa que realiza | | | | |
| 10. Envio de material de aula aos alunos | | | | |
| 11. Envio de material de pesquisa a orientandos | | | | |
| 12. Atualização de currículo online/Lattes | | | | |
| 13. Orientação virtual utilizando ferramentas específicas | | | | |
| 14. Cadastro/gerenciamento de informações sobre andamento de pesquisas em sistemas específicos (plataforma do CNPq/Capes etc.) | | | | |
| 15. Uso de sistemas administrativos online para requerimentos na universidade | | | | |
| 16. Gerenciamento de laboratórios virtuais | | | | |
| 17. Gerenciamento de contas e perfis em redes sociais específicos sobre a área de atuação/pesquisa | | | | |
| 18. Gerenciamento de contas de e-mail específicos sobre a área de atuação/pesquisa | | | | |
| 19. Acesso a plataformas institucionais para submissão de projetos de pesquisas ou publicações científicas | | | | |
| 20. Outras | | | | |

2.3. Você tem dificuldade técnica para utilizar as TD para realização de atividades na pós-graduação?

| | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> () Sim | 2.3.1. Quais? <input type="checkbox"/> () Manuseio das ferramentas informáticas <input type="checkbox"/> () Download e instalação de aplicativos <input type="checkbox"/> () Configuração dos dispositivos digitais (computador, internet, impressora etc.) quando não funcionam <input type="checkbox"/> () Acesso a plataformas e conteúdos on-line <input type="checkbox"/> () Criação de conteúdo digital <input type="checkbox"/> () Utilização de sistemas e aplicativos on-line <input type="checkbox"/> () Outro (especifique): <hr/> |
|-------------------------------------|--|

| | |
|------------|--|
| | <p>2.3.2. De que mecanismos/estratégias lança mão para contornar essas dificuldades?</p> <p>() Pesquisa e lê manuais/tutoriais que possam auxiliar</p> <p>() Pede ajuda para outra pessoa</p> <p>() Designa alguém com mais conhecimento na área para realizar a atividade</p> <p>() Não realiza a atividade com uso das TD</p> <p>() Outra. Qual?</p> <p>_____</p> |
| () Não | |

3. RELAÇÕES ENTRE TRANSFORMAÇÕES NOS PROCESSOS DE TRABALHO E OS USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

3.1. Você considera que o uso das TD tem relação com o aumento da sua produtividade acadêmica?

- () Sim.
- () Não.
- () Tem relação, mas não é muita.
- () Não percebo aumento da produtividade acadêmica em função do uso das TD.

3.2. Quais as diferenças que você constata entre o período atual e outros períodos em que as TD não eram tão presentes? Assinale os itens abaixo de acordo com a intensidade com que você percebe estas diferenças.

(1 = desvantajoso; 2 = pouco vantajoso; 3 = muito vantajoso; 4= não houve alteração)

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1. Atividades administrativas/burocráticas na universidade | | | | |
| 2. Comunicação com outros pesquisadores | | | | |
| 3. Comunicação com orientandos | | | | |
| 4. Acesso à produção do conhecimento | | | | |
| 5. Publicização dos trabalhos acadêmicos | | | | |
| 6. Docência/ensino | | | | |
| 7. Atividades de orientação | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 8. Avaliação/correção de trabalhos acadêmicos | | | | |
| 9. Controle sobre as atividades do professor/pesquisador | | | | |
| 10. Controle sobre a produtividade acadêmica | | | | |
| 11. Ampliação de espaços de trabalho | | | | |
| 12. Redimensionamento dos tempos de trabalho | | | | |
| 13. Análise e tratamento de dados | | | | |
| 14. Armazenamento de conteúdos | | | | |
| 15. Elaboração de conteúdos | | | | |

3.3. A respeito da inserção/incorporação das tecnologias digitais nos seus processos de trabalho na pós-graduação, assinale as afirmações a seguir conforme a intensidade que melhor caracteriza a sua situação. (1 = concordo totalmente; 2 = concordo parcialmente; 3 = discordo parcialmente; 4 = discordo totalmente)

| Afirmação | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1. A inserção das TD nas atividades da pós-graduação trouxe um redimensionamento dos espaços e tempos de trabalho dos professores. | | | | |
| 2. A inserção das TD faz com que o meu trabalho se constitua de outra forma, alterando o meu jeito de trabalhar. | | | | |
| 3. A inserção das TD melhorou o meu jeito de trabalhar. | | | | |
| 4. Tenho autonomia para utilizar as TD nos processos de trabalho na pós-graduação como acho mais conveniente. | | | | |
| 5. Os professores da pós-graduação são induzidos a utilizar as TD em seus processos de trabalho, mesmo contra a sua vontade. | | | | |
| 6. O uso das TD no processo de trabalho da pós-graduação aumenta minha produtividade. | | | | |
| 7. A inserção das TD propicia que eu realize mais de uma tarefa ao mesmo tempo. | | | | |
| 8. Com a inserção das TD, há muito menos trabalho do que antes na Pós-graduação. | | | | |
| 9. O volume de trabalho que preciso realizar independe da incorporação das TD. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 10. No contexto da pós-graduação, o uso das TD contribui para que os processos de trabalho fiquem mais intensificados | | | | |
| 11. O uso das TD na pós-graduação favorece interrupções nos processos de trabalho, quando se está desenvolvendo alguma atividade na internet (pausar a atividade para checar e-mails, acessar redes sociais e links não necessariamente ligados ao trabalho do momento etc.). | | | | |
| 12. Estar “presente” e “ao alcance” das pessoas via tecnologias digitais e/ou móveis, enquanto se está trabalhando, pode prejudicar o desenvolvimento das atividades. | | | | |
| 13. A inserção das TD nos processos de trabalho da pós-graduação propiciou melhores condições de trabalho em função da otimização do tempo. | | | | |
| 14. Com a utilização das TD nos processos de trabalho, mudei de opinião sobre as supostas melhorias que elas poderiam proporcionar. | | | | |
| 15. Depois que passei a utilizar as TD nos processos de trabalho, visualizei vantagens que antes não percebia. | | | | |

3.4. Sobre a possibilidade de muitos professores, na pós-graduação, se valerem das TD para realizarem mais de uma atividade simultaneamente, você considera:

- () Extremamente vantajoso para o professor, que pode produzir mais.
- () Vantajoso, por permitir que o professor otimize seu tempo.
- () Desvantajoso, pois não reverte em mais tempo livre para o professor.
- () Extremamente desvantajoso para o professor, que trabalha “a mais” no mesmo período de tempo.
- () Não considero que existe essa possibilidade.

3.5. Sobre os hábitos de uso de tecnologias/dispositivos móveis em relação aos processos de trabalho na pós-graduação, assinale as questões abaixo de acordo com a frequência com que ocorrem em seu cotidiano: (Nunca; Esporadicamente; Frequentemente; Sempre)

| Frequência | N | E | F | S |
|---|---|---|---|---|
| 1. Costumo ser requisitado, por meio de dispositivos móveis (por mensagem instantânea, WhatsApp, SMS ou chamada telefônica), para fins de trabalho enquanto estou trabalhando em outra atividade? | | | | |
| 2. Costumo manter desligados os dispositivos móveis durante as orientações e outras atividades da pós-graduação? | | | | |
| 3. Costumo manter desligados os dispositivos móveis durante aulas, reuniões e eventos científicos. | | | | |
| 4. Costumo atender e/ou responder às chamadas/mensagens imediatamente. | | | | |
| 5. Costumo interromper seus momentos de lazer e descanso para checar e responder e-mails de trabalho, encaminhar comunicados a alunos e colegas ou realizar alguma outra atividade relacionada ao trabalho, utilizando as TD. | | | | |
| 6. Costumo permitir que seus alunos/orientandos utilizem as TD durante as aulas/orientações. | | | | |

3.6. Em relação aos seus tempos e espaços de lazer, uso de tecnologias digitais e trabalho, assinale a sua concordância ou discordância, de acordo com o seu cotidiano.

(1 = discordo totalmente; 2 = discordo parcialmente; 3 = concordo parcialmente; 4 = concordo totalmente)

| Afirmação | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. Em função das condições de trabalho na pós-graduação, a inserção das TD provocou uma ampliação do meu tempo de trabalho, invadindo meus momentos de descanso/lazer. | | | | |
| 2. Com a inserção das TD houve uma dilatação dos meus espaços de trabalho (trabalho em casa; trabalho em espaços diferentes no ciberespaço). | | | | |
| 3. Estar “presente” e “ao alcance” do universo do trabalho na pós-graduação via tecnologias digitais e/ou móveis prejudica meus momentos de lazer, fruição, e descanso, pois a todo momento posso ser requisitado(a). | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 4. A inserção das TD nos processos de trabalho contribui para que eu não “desligue” do trabalho em meus momentos de lazer/descanso. | | | | |
| 5. O uso intensivo das TD nos processos de trabalho favorece que ocorra problemas relacionado às condições de saúde, física ou mental. | | | | |
| 6. Em meus momentos de lazer, com o uso de caráter pessoal das TD (por exemplo, acesso às redes sociais) esse espaço acaba se convertendo também em espaço de trabalho. | | | | |
| 7. Com a inserção das TD no trabalho, costumo reservar um tempo do meu descanso para responder e-mails e realizar outras atividades de trabalho. | | | | |
| 8. Independente do uso das tecnologias e da internet, não realizo atividades de trabalho em meus momentos de descanso | | | | |

3.7. Do seu ponto de vista, o que considera que mais se alterou no seu trabalho docente na pós-graduação em função da inserção ou incorporação das TD nos processos de trabalho?

| |
|--|
| |
|--|

3.8. Escreva três frases ou palavras-chave que representem como você percebe as transformações no seu trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* em Educação com o uso das tecnologias digitais.

| |
|----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |

Se deseja receber cópia do trabalho final dessa pesquisa, informe seu e-mail e/ou dado de contato no espaço abaixo:

| |
|-------|
| |
|-------|

<fim do formulário>

Texto da tela de confirmação de envio da resposta (para o formulário on-line):

Trabalho docente na pós-graduação stricto sensu

Suas respostas foram registradas com êxito e manter-se-ão sob a forma de anonimato, conforme prerrogativas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Agradecemos a sua colaboração e tempo dedicado.

APÊNDICE B – TEXTOS-CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Apêndice B1 – Modelo de texto enviado por e-mail aos professores de PG

Assunto: Trabalho docente na pós-graduação

Prezado/a pesquisador/a

Estamos desenvolvendo pesquisa de doutorado com o objetivo de analisar as ambiguidades e os tensionamentos relacionados à incorporação e apropriação das tecnologias digitais nos processos de trabalho de professores que atuam em Programas de Pós-graduação em Educação e entender os significados e sentidos que emergem da tensão entre esse movimento e possíveis mudanças nos processos de trabalho.

Para tanto, estamos coletando dados junto aos professores que atuam em cursos de Doutorado em Programas de Pós-Graduação da área da Educação, nas universidades brasileiras. Temos como premissa que a atuação neste nível de formação – doutorado – permite vivenciar com intensidade a necessidade de incorporação de tecnologias digitais aos processos de trabalho, assim como teremos acesso aos professores mais experientes e produtivos da Pós-graduação, relevante para a obtenção dos dados sobre o trabalho docente com as tecnologias digitais. O universo de pesquisa é composto pelos 1.804 professores/pesquisadores que atuam em 48 Cursos de Doutorado em Educação no Brasil – Cursos que já realizaram pelo menos uma defesa de tese – e a opção foi utilizar o questionário como o instrumento de coleta de dados.

Neste e-mail solicitamos a sua colaboração, como professor/a que atua em Curso de Doutorado na área de Educação, respondendo o questionário da pesquisa. Você levará entre 15 e 20 minutos para fazê-lo.

Por favor, clique no link abaixo para ter acesso ao formulário:

(Link do questionário de pesquisa).

Agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Rafael da Cunha Lara - Doutorando (PPGE/UFSC)

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti - Orientador (PPGE/UFSC)

Profa. Dra. Elisa Maria Quartiero – Coorientadora (PPGE/UFSC)

Dados da Pesquisa

Título: *Trabalho docente na pós-graduação stricto sensu: transformações e tensionamentos com o uso de tecnologias digitais*

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Obs.: Os dados enviados serão mantidos sob a forma de anonimato, de acordo com as prerrogativas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. (*Link para o termo de consentimento livre e esclarecido*).

Apêndice B2 – Modelo de texto enviado por e-mail aos PPGE (Coordenação ou Secretaria de PG, conforme cada caso).

Assunto: Pesquisa sobre trabalho docente na pós-graduação

Prezado/a coordenador/a ou secretário/a

Estamos desenvolvendo pesquisa de doutorado com o objetivo de analisar os tensionamentos relacionados à incorporação e apropriação das tecnologias digitais nos processos de trabalho de professores que atuam em Programas de Pós-graduação em Educação e entender os significados e sentidos que emergem da tensão entre esse movimento e possíveis mudanças nos processos de trabalho.

Para tanto, estamos coletando dados junto aos professores que atuam em cursos de Doutorado em Programas de Pós-Graduação da área da Educação, nas universidades brasileiras, por meio de um questionário online enviado para o endereço de e-mail desses professores/pesquisadores. Já obtemos a lista de docentes que atuam no seu Programa, contudo não conseguimos identificar seus dados de contato (e-mail).

Solicitamos sua colaboração no sentido de informar, se possível, a relação de e-mails desses professores ou informar alguma outra forma de contato para que nosso questionário possa ser entregue via e-mail aos professores. Desde já ressaltamos que os dados enviados serão mantidos sob a forma de anonimato, de acordo com as prerrogativas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.

Agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Rafael da Cunha Lara – Doutorando
Prof. Dr. Lucídio Bianchetti – Orientador
Profa. Dra. Elisa Maria Quartiero – Coorientadora

Dados da Pesquisa

Título: *Trabalho docente na pós-graduação stricto sensu: transformações e tensionamentos com o uso de tecnologias digitais*
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEPSH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, para os devidos fins, que estou sendo convidado a participar de um estudo provisoriamente denominado **TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: TRANSFORMAÇÕES E TENSIONAMENTOS COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS**, cujo objetivo geral é analisar as implicações e os tensionamentos da incorporação de tecnologias digitais ao trabalho de professores que atuam na pós-graduação stricto sensu, em cursos avaliados na área Educação.

A minha participação no referido estudo é voluntária e consiste no preenchimento e envio, eletronicamente, de um formulário eletrônico que me foi enviado via endereço de e-mail, constituído de questões fechadas e abertas que visam à obtenção de dados que permitam analisar ambiguidades e os tensionamentos relacionados à incorporação e apropriação das tecnologias digitais nos processos de trabalho de professores que atuam em Programas de Pós-graduação em Educação e entender os significados e sentidos que emergem da tensão entre esse movimento e possíveis mudanças nos processos de trabalho. Esclareço que recebi o referido formulário via e-mail, acompanhado de um convite para participação na pesquisa e de uma síntese dos objetivos e premissas da pesquisa, bem como do universo pesquisado e com os dados de identificação da pesquisa (título, nomes dos pesquisadores envolvidos, instituição à qual o estudo está vinculado, contato de e-mail do

pesquisador responsável para esclarecimento de dúvidas). Fui informado ainda, neste contato por email, de que os dados por mim enviados via questionário serão mantidos sob a forma de anonimato, de acordo com as prerrogativas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina e de que o tempo médio estimado de dedicação ao preenchimento do formulário/questionário eletrônico varia de 15 a 20 minutos.

Da pesquisa a ser realizada posso esperar alguns benefícios, tais como a reflexão sobre as condições em que realizo meu trabalho na pós-graduação *stricto sensu* com o uso de tecnologias digitais e a possibilidade de que esse estudo venha a contribuir, ao lado de outros estudos que investigam o trabalho de professores e pesquisadores, para a ampliação do debate sobre as condições de trabalho docente na pós-graduação e, em última instância, fomentar políticas que garantam condições salutaras de trabalho no tocante a intensidade, tempos e espaços.

Estou ciente de que não há riscos previsíveis, levando-se em conta que se trata de uma pesquisa exploratória cujos resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização e por não apresentar formas de intervenção constrangedoras e de se trata de uma pesquisa que tem como intuito comprometer-se com os sujeitos envolvidos e respeitá-los, garantindo a não utilização das informações em prejuízo às pessoas. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Além disso, estou ciente de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos por meio de publicação mediante relatórios, tese, artigos, apresentações em eventos científicos e/ou divulgação de outra natureza.

Declaro estar ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer tipo de prejuízo. Declaro estar ciente de que minha efetiva participação na pesquisa só será consubstanciada a partir

do momento em que, deliberadamente, eu submeter as respostas que formulei via questionário eletrônico que me foi enviado por e-mail.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são o doutorando Rafael da Cunha Lara, residente na Rua Verona n. 16, ap 104, Palhoça-SC, seu orientador Prof. Dr. Lucídio Bianchetti e sua Co-Orientadora, Profa. Dra. Elisa Maria Quartiero, ambos residentes na Rua Elmo Kideski n. 80, ap. 201, Florianópolis-SC. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e com os pesquisadores acima citados poderei manter contato por telefone (48) 9979-0682 ou/e pelos emails rafa0682@live.com e lucidiob@gmail.com.

Fica assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação na pesquisa caracterizada pelo preenchimento e submissão eletrônica do formulário recebido por e-mail.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP UFSC (48) 3721-9206 ou enviar um *email* para cep@reitoria.ufsc.br.